

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية السعودية

إعداد الطالب

يحيى محمد العطوي

إشراف

الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي
قســـم الإرشـــاد والتـربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2006

1. إهداء

أتقدم بإهداء هذا العمل المتواضع إلى والدي الكريم، إهداء يبتغي رضاه ويمنحني صادق دعاه، كما أهديه إلى روح أمي الطاهرة، غفر ا لها، موصولاً إلى إخواني وأخواتي على دعمهم لي، مشيداً بزوجتي وأبنائي على ما تحملوه من متاعب كثيرة أثناء هذه الدراسة.

يحيى محمد العطوي

الشكر والتقدير

الحمد   رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وبعد.

يسرني أن أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني، لأخي وأستاذي الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة الذي له الفضل فيما أنجزته، وقد أكرمني بقبول الإشراف على هذه الرسالة ولن أوفيه حقه مهما أثنيت عليه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجميع منتسبي جامعة مؤتة العريقة، على ما قُدم لنا أثناء هذه الدراسة من علم ومعرفة وتعامل غاية في الرقي.

كما أشكر الأستاذة أعضاء لجنة المناقشة، والذي سيكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم كل التقدير والاهتمام.

وكل الشكر والتقدير لمن آزرني في هذه الدراسة وأخص بالذكر سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة تبوك الدكتور محمد بن عبد ا اللحيدان، وسعادة المساعد للشؤون التعليمية الأستاذ هاشم بن عبد ا القحطاني والزملاء في إدارة شؤون الطلاب وأخص بالذكر زميلي الأستاذ محمد مسلم الحويطي، والشكر موصول إلى كلية إعداد المعلمين بمنطقة تبوك ممثلة في الأستاذ عليان الشامان، كما أشكر الزميل الأستاذ محمد خاف الفقيري مشرف التطوير التربوي على جهوده التي بذلها في هذه الدراسة، كما أتقدم بالشكر والعرفان لسعادة الدكتور سعيد محمد القحطاني مدير الوحدة الإرشادية بتعليم جدة، وسعادة الأستاذ يوسف الرميح مساعد مدير تعليم عنيزة، ومديرة عام إرشاد الطالبات الأستاذة فلجاء العنبر.

وختاماً أتقدم بشكري واحترامي للزملاء والزميلات رؤساء أقسام الإرشاد في المملكة العربية السعودية الذين كانت لمجهوداتهم الأثر الملموس في سرعة إنجاز هذا العمل المتواضع.

يحيى محمد العطوي

فهرس المحتويات

الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات

الفصل الرابع: عرض النتائج

الفصل الخامس: الخاتمة والمناقشة والتوصيات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية السعودية

يحيى محمد العطوي

جامعة مؤتة، 2006

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات في مدارس المملكة العربية السعودية، وهل يختلف امتلاك المرشدين التربويين لهذه المهارات باختلاف النوع الاجتماعي للمرشد وتخصصه وخبرته العملية في الإرشاد، وتكونت عينة الدراسة من (601) مرشداً ومرشدة منهم (368) مرشداً و(233) مرشدة تم اختيارهم بالطريقة البسيطة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات التعامل مع إرشاد الأزمات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها ووضوحها، وللإجابة عن سؤالي الدراسة فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، كما تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وقد أشارت النتائج إلى أن المرشدين التربويين يمتلكون مهارات التخطيط لإدارة الأزمات، ومهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق بعد الأزمة، ومهارات التدخل أثناء الأزمة، ومهارات إدارة التقييم والمتابعة بدرجة منخفضة ودون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في متغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث في مجالي مهارات التخطيط لإدارة الأزمات، ومهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة، كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في متغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة في مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمات، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان أهمها: العمل على افتتاح مراكز متقدمة لإرشاد الأزمات في المناطق التعليمية للمساهمة في تنمية مهارات المرشدين التربويين.

Abstract

The Extent to Which Educational Counselors Possess Skills to Deal With Crises Counseling in the Schools of the Kingdom of Saudi Arabia

Yehya Mohammed AL Atawi
Mu'tah University, 2006

The aim of this study was to investigate the extent to which educational counselors possess skills to deal with crises counseling in the schools of the Kingdom of Saudi Arabia, and whether the possession by educational counselors of these skills differ according to counselor's gender, specialization and practical experience in counseling.

Population of the study consisted of (601) male and female counselors, (368) were male counselors and (233) were female counselors who were randomly chosen by the simple available method. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed to measure the extent to which educational counselor possesses skills to deal with crises counseling.

The reliability and validity of the questionnaire were verified. To answer the two questions of this study arithmetic means, standard deviations and three- way analysis were used for the responses of study sample individuals to the study instruments. The Scheffe test was also used for posterior dimensions.

The results showed that educational counselors possess planning skills for crisis management, skills to know students who have post- crisis anxiety symptoms, skills of interference during the crisis and skills of evaluation and follow up management at low degree and below the expected level (intermediate degree).

The results revealed also that there are differences of statistical significance in the gender variable in favor of females in the fields of planning skills for crisis management and skills to know students with post-crisis anxiety symptoms. Differences of statistical significance appeared also in the experience variable in favor of those with long experience in planning skills for crisis management.

The study was concluded by a number of recommendations, most important of which is the necessity to open advanced centers for crises counseling in the educational districts in order to contribute to developing educational counselors skills.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يواجه الإنسان في العصر الحاضر الكثير من التحديات التي تجعله دائماً يسعى إلى إيجاد الحلول المناسبة لمواجهتها، حيث اعتبر هذا العصر عصر الظاهرة السيكولوجية وعصر القلق لما يواجه الفرد من مواقف وأحداث ومثيرات قد لا يحسن التعامل معها بالشكل الملائم، فكثير من الحوادث الخطيرة كالصدم والمرض والعنف والإساءات المختلفة والموت المفاجئ الناجم عن الحوادث، سواء أكانت طبيعية أم ناجمة عن تدخل إنساني يؤدي إلى وضع الأفراد كباراً وصغاراً في مواقف لم يسبق لهم أن استعدوا لها بشكل ملائم، الأمر الذي يجعلهم عرضة لكثير من المضاعفات الانفعالية والجسدية التي تنعكس سلباً على صحتهم النفسية وتهدد كيانهم إذا لم يتم التعامل معها كما ينبغي، فالأزمات والأحداث الصادمة والخبرات المؤلمة تجعل هذا الفرد يعيش حالة من عدم الاتزان، فيشعر بالإحباط والمشاعر السلبية والشعور بعدم الأمن والاستقرار النفسي.

كما أن أفراد المؤسسات التعليمية كالمدارس على سبيل المثال يمكن أن يتعرضوا للكثير من الأحداث الطارئة والتي من شأنها أن تؤثر على الصحة النفسية لمنتسبيها، ومن الأمثلة على تلك الأزمات دهس طالب بشكل مفاجئ أمام زملائه، وتعدي طالب على معلم بالضرب، أو تدهور باص المدرسة أثناء رحلة مدرسية، أو حدوث حالات تسمم غذائي نتيجة تناول مأكولات فاسدة من مقصف المدرسة، أو سقوط طالب على رأسه خلال حصة الرياضة، أو انهيار سور المدرسة على مجموعة من الطلبة، تلك بعض الأحداث التي تشكل أزمات في المدارس والتي تتطلب تدخل من قبل المرشد وإدارة المدرسة من أجل التعامل مع التبعات المترتبة على تلك الأحداث، ومنها الإحساس بفقدان الثقة أو انخفاض مستوى الشعور بالأمن، لذا فإن ذلك يتطلب أن يمتلك المرشد التربوي مهارات خاصة، وتشكيل فريق يعمل

وقت الأزمات للحد من الآثار النفسية السلبية المرتبطة بهذه الأحداث الصادمة (ديروجروف، 1994).

وتتنوع الأزمات وطبيعتها وطبيعة المتأثرين بها ويعتمد ذلك على كيفية ودرجة التدخل والمهارات المستخدمة، فقد تكون أزمات فردية تؤثر على الفرد نفسه مثل تعرضه لاعتداء جنسي، أو أزمات جماعية وتأثيرها جماعي مثل الكوارث الطبيعية كالزلازل والفياضات، والأعاصير كالزلزال الذي أصاب باكستان مؤخراً، أو إعصار (ريتا) الذي ضرب الولايات المتحدة الأمريكية.

ويقصد بالأزمة أنها حالة طارئة يعيشها الفرد بسبب حدوث موقف معين يؤدي إلى ضغوط وردود فعل لا يستطيع الفرد السيطرة عليها، وهذا ما يحدث في حالة عدم قدرة الفرد على حل مشاكله القائمة بما لديه من إمكانات اعتيادية (كمال، 1994) وهي حوادث نادرة الوقوع، وطارئة بالغة الخطورة تؤثر سلباً على المجتمع لدرجة أنها تعيق أداءه الوظيفي التقليدي والاستجابة لها تتطلب قدرات وطاقات ومهارات تفوق ما لديه (ديروجوف، 1994).

وقد أشار العماري (1993) إلى أن الأزمة ليست مرضاً أو إعياء أو ضغطاً، ولا تعتبر مأزقاً، ولكن قد تكون ناتجة عن تراكم الأحداث المجتمعة والتي تولد في نهاية الأمر أزمة للفرد، فهي لا تكون بالضرورة مادية مثل الحروب والزلازل أو الحوادث، بل يمكن أن تكون ثقافية أو حضارية أو معنوية، ولعل أكثر الكوارث هولاً وتأثيراً الكوارث المتمثلة بفقدان الهوية أو الخوف من فقدانها.

كما أشار علي (1995) إلى أن الأزمة هي اضطراب عاطفي حاد ناتج عن حدث ما يؤثر على قدرة الفرد على المواجهة العاطفية أو المعرفية أو السلوكية على حل المشكلة بالوسائل العادية، وقد يتم إدارتها وحلها فيعود الفرد إلى توازنه كالسابق أو أقل، إذا ما وجد الدعم العاطفي والاجتماعي.

ونستخلص مما سبق أن الأزمة تتضمن المواقف التالية:

أ- الأزمة هي حالة طارئة مفاجئة.

ب-الأزمة نادرة الوقوع، بالغة الخطورة.

ج- الأزمة تعيق وتربك الفرد والمجتمع عن أدائه لوظائفه التقليدية.

د- لا بد من استخدام مهارات معينة لإعادة توازن الفرد والمجتمع إلى ما كان عليه سابقاً.

ويرى علي (1995) أن هناك العديد من المهارات التي يمكن للمرشد التربوي أن يستخدمها في التدخل للتعامل مع هذه الأحداث التي تصيب النظام المادي وتؤدي إلى إرباك الأفراد وتخل توازنهم، وأهم هذه المهارات:

ح- الإصغاء للطالب باهتمام، فالإصغاء الجيد يساعد الفرد على الإحساس بأهميته ويخفض عنه شدة الأزمة.

خ- تشجيع الطالب على الحديث والتعبير عن مشاعره.

د- مساعدة الطالب المسترشد على التقبل التدريجي للواقع والتخلي عن مركز الضحية (استمرار إلقاء اللوم على نفسه).

ذ- مساعدة الطالب المسترشد على اكتشاف طرق جديدة للتصدي للأزمة.

ر- دعم الطرق التي اختارها الطالب المسترشد بمحض إرادته لحل الأزمة وفق مبدأ حق تقرير المصير، ويحتاج التدخل في حالات الطوارئ والأزمات إلى تشكيل فريق مهمته تقديم التوجيه والاستشارة بحيث يقدم الفريق خدماته إلى عدة فئات مثل "الطلبة في الصف الذي حدثت فيه الأزمة، فقد يكون على شكل إرشاد فردي أو جمعي.

ويتكون فريق الأزمات من الأفراد الذين يعملون بشكل منتظم داخل المدرسة (مدير المدرسة، أعضاء من الهيئة التدريسية، ممرض، متطوعين من الطلبة، المرشد التربوي)، أما في حالة الأزمات الكبيرة فيمكن العمل مع فرق خارجية كاختصاصين في الصحة النفسية من خارج المدرسة.

وهناك العديد من الإجراءات التي يقوم بها المرشد عند حدوث الأزمة، مثل نشر المعلومات بحيث تكون معلومات مباشرة ومبكرة قدر المستطاع، وبشكل يتلاءم مع عمر الطلبة ومتزامن لكل الصفوف للتقليل من الإشاعات، وربما يستخدم قراءة الصحف ومناقشة الطلبة في التفاصيل، أو يقوم بإعداد نشرات تبين الحقيقة، كما يمكن مراسلة الوالدين لتوضيح ما حدث لهم، هذا بالإضافة إلى الإجراءات التي يقوم

بها المرشد كتوجيه المعلمين إلى ردود فعل الطلبة نحو الأزمة، وتقديم الإرشاد الصفي الذي يأخذ أشكالاً مختلفة مثل تقديم معلومات عن سبب الأزمة ونتائجها إلى جانب إتاحة الفرصة لهم للتعبير الانفعالي تجاه الأزمة (Thompson, 1993).

2.1 مشكلة الدراسة وأهدافها

تواجه المدرسة كثيراً من التحديات الطبيعية والاجتماعية والصحية، التي قد تجعلها غير قادرة على الخروج مما هي فيه إلا بخسائر كبيرة وبخاصة في الجوانب النفسية للطلبة، ومن هنا كان لابد من تأهيل المرشد التربوي وتسليحه ببعض المهارات اللازمة لمساعدة الطلبة الذين يتعرضون للإساءات أو الأزمات أو الصدمات أو الكوارث أو غير ذلك، لكي يخرجوا بأقل الخسائر في الجوانب النفسية ليعودوا لممارسة حياتهم المدرسية بتوافق وتكيف وانسجام، دون أن تترك الأزمة آثاراً سلبية، كجرح نفسي عميق يعيق نمو الفرد وتوافقه في المجتمع بشكل عام، ولما كان الباحث يعمل رئيساً لقسم الإرشاد التربوي في منطقة تبوك التعليمية، في المملكة العربية السعودية، فقد لاحظ أن هناك افتقاراً لدى المرشدين التربويين لمهارات التدخل وقت الأزمات، ومن هنا برزت فكرة الدراسة والتي تتمثل في التعرف على مهارات المرشدين في التدخل وقت الأزمات وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى:

1. التعرف إلى مهارات التدخل الإرشادي في إرشاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في المملكة العربية السعودية.
2. التعرف إلى الاختلاف في امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وفي ضوء أهداف الدراسة فإنها تحاول الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما هي مهارات التدخل الإرشادي لإرشاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في مدارس المملكة العربية السعودية؟
2. هل تختلف درجة امتلاك المرشد لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، وسنوات الخبرة والتفاعل بينهم؟

3.1 أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تعالج موضوعاً بحثياً ندرت الدراسات السابقة حوله في البيئة السعودية، رغم بروز ملاحظات عديدة تستدعي تسليط الضوء حول مهارات المرشدين للتعامل مع الأزمات، فقد أكدت دراسة ثومبسون (Thompson, 1996) على أهمية التركيز على الاستراتيجيات التي يجب أن يقوم بها فريق الأزمات والعاملين والاختصاصيين الذي يشكلونه لإعادة التوازن إلى النظام المدرسي.

كما تضيف نتائج هذه الدراسة جانباً معرفياً جديداً للمرشدين التربويين ليتمكنوا من أداء مسؤولياتهم في مساعدة الطلبة الذين يتعرضون لمواقف الأزمات لإعادة دمجهم في الحياة من جديد، ويتوقع أن تزود هذه الدراسة بمعلومات هامة يستخدمها صناع القرار ومخططو الإرشاد التربوي لإعداد برامج تدريبية للمرشدين من أجل رفع مستوى مهاراتهم للتدخل وقت الأزمات.

4.1 محددات الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها في ضوء المحددات الآتية:

1. تقتصر هذه الدراسة على المرشدين التربويين العاملين في جميع مدارس المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2005/2004).
2. تتحدد الدراسة الحالية بالأداة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

5.1 التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية المفاهيم الآتية:

1. المرشد التربوي: ويقصد به ذلك الشخص المؤهل المختص الذي يمارس العمل الإرشادي فعلياً في مدارس المملكة العربية السعودية (ضمن مسمى مرشد طلابي).

2. مهارات التعامل مع إرشاد الأزمات: ويقصد بها مجموعة المهارات التي يمتلكها المرشد التربوي في التعامل مع الأزمات المدرسية، وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشد التربوي المفحوص على فقرات الأداة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يواجه الإنسان في حياته الكثير من مواقف الصراع والإحباط المتكرر، بحيث يصدر المشاعر السلبية التي يتزامن حدوثها مع تعرضه لبعض المواقف في الحياة أو قد يواجه أزمات وحالات قد لا يحسن التصرف إزاءها مثل تعرضه للإساءة من الآخرين سواء إساءة جسمية أو عاطفية أو جنسية، وهنا لا بد من التدخل الإرشادي لمساعدة هؤلاء لينظروا إلى الحياة من جديد بعد تعرضهم للأزمة، فكان إرشاد الأزمات الذي يعتبر من الموضوعات التي تحتل مكاناً بارزاً في الإرشاد النفسي (كمال، 1994).

فالأزمات هي حوادث نادرة الوقوع، طارئة، بالغة الخطورة تؤثر سلباً في المجتمع لدرجة أنها تعيق أداءه الوظيفي التقليدي والاستجابة لها تتطلب قدرات وطاقات ومهارات تفوق ما لديه، والسبب بذلك يعود إلى إصابة المجتمع والنظام المادي والعلاقات بالكارثة. (ديروجروف، 1994).

1.1.2 مراحل تطور الأزمة

وتمر الأزمة بعدد من المراحل في ظل غياب أساليب التدخل وهذه المراحل هي:

أ- مرحلة الحدث المولد للأزمة (Precipitating Event): وفي هذه المرحلة يكون هناك حدث مفاجئ غير متوقع ضاغط يحدث ويعتبره الفرد وكأنه حدث مهدد مثل وفاة مفاجئة لشخص عزيز، ومشاهدة عنف، والتعرض لحادث مهدد للحياة (حادث سير، اغتصاب، حريق)، وفقدان ممتلكات (أموال، منزل، أشياء خاصة).

ب- الاستجابة غير المنظمة (Disorganized Response): حيث يبدأ ظهور إشارات لوجود الضغط ويصبح سلوك الفرد ومهاراته غير منظمة، وتفشل الأساليب التي كان يستخدمها سابقا في حل الأزمة الحالية، ومن الإشارات التي يمكن أن تظهر

انخفاض مستوى ممارسة الأنشطة اليومية، وانخفاض مستوى الاهتمامات، والانعزال الاجتماعي.

ج- مرحلة الانفجار (Blow-up): وتتضمن هذه المرحلة فقدان السيطرة على الأفكار والمشاعر والسلوك ويبدى الفرد سلوكات غير ملائمة وتخريبية.

د- مرحلة الاستقرار (Stabilization): يبدأ بهذه المرحلة هدوء الفرد نتيجة لاستخدام الموارد والأساليب التكيفية ويبقى لدى الفرد الاستعداد في هذه المرحلة للانفجار مرة أخرى إذا ما شعر بالتهديد من أي مصدر.

هـ- مرحلة التكيف (Adaptation): وبهذه المرحلة يهدأ الفرد ويستعيد السيطرة الكاملة على أفعاله (Gentry, 1994, p6).

2.1.2 مشاعر الفرد أثناء الأزمة

تشتمل استجابة الفرد خلال الأزمة على التوتر والقلق أثناء الأكل، النوم، واليقظة، فتظهر المشاعر، الأفكار، الأفعال وكأنها غير سوية، وتمثل المشاعر الآتية بعض المشاعر الشائعة لدى الأفراد المأزومين:

أ. خبرات ومشاعر جديدة غير مألوفة مثل الإحساس بالانفصال عن المحيط، ومشاعر ذنب، ومشاعر المسؤولية عن الحدث.

ب. الشعور بالخطر، والتوتر، والموت القريب الوشيك وفقدان الشعور بالأمن.

ح. الإحساس بأنه في مأزق.

د. فقدان الأمل فهو يريد أن يعمل شيئاً ولكن ما هو الشيء؟

هـ. العجز حيث يحتاج إلى مساعدة.

و. الإلحاح حيث يحتاج المساعدة الآن.

ز. عدم الارتياح والشعور بالتعاسة والضجر (Gentry, 1994, p8).

3.1.2 الآثار النفسية للأزمات

هناك مجموعة من الآثار النفسية ترتبط في حدوث الأزمات، وتختلف قدرات الأفراد بالتكيف مع الضغوط الناتجة عن الموقف من خلال الطريقة التي يفسرون بها الموقف المسبب للأزمة، كما يلعب وقت التدخل دوراً مهماً في التخفيف من

الآثار المترتبة عن الأزمة مما يجعل اختيار وقت التدخل في الأزمة شيء فريد، فالأفراد الذين يعيشون الأزمة يشعرون بتأثيرات نفسية تسبب مشكلات في ستة مجالات رئيسية، وهذه المشكلات تكون مؤقتة ولا تشير إلى مرض نفسي، وفيما يلي المجالات التي تظهر فيها المشكلات (Gentry, 1994, p:9-10)، وهي:

أولاً: التفكير غير المنظم (Disorganized Thinking): مثل إهمال تفاصيل مهمة أو مشكلات في الربط بين الأفكار والأحداث مع بعضها البعض بشكل منطقي، أو ربما ينسون حدث محدد أو إعادة كلمات، وأفكار وسلوكات متكررة كانت بالماضي ولم يعد لها مكان في الموقف الحالي.

ثانياً: الانهماك بأنشطه غير مفيدة (Preoccupation With In signification Activities) في محاولة لكبح الأفكار غير المنظمة والقلق، فالأفراد أثناء الأزمات يميلون للقيام بأنشطة غير مهمة مثل القلق بشان كارثة سوف تحدث، ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى تدخل من اجل التركيز على الأنشطة المهمة.

ثالثاً: التعبير عن العدائية والبعد الانفعالي (Expression Of Hostility and Emotional Distancing): بعض الأفراد المأزومين يزعجهم فقدان السيطرة على سلوكهم لذا يصبحون عدائيين نحو أي شخص يتدخل بالموقف، وهم لا يطلبون المساعدة، ويشعرون بالغضب والحساسية، بينما يقوم آخرون بردود فعل فيها بعد انفعالي وسلبية مبالغ فيها، ويبدو الفرد وكأنه غير مشمول انفعاليا بالموقف (لا يشارك الآخرين انفعالاتهم والشعور بعدم القدرة على التعبير عن الفرح) وفي مثل هذه الحالات يتنبه المرشد إلى تعزيز مظاهر القوة لدى الفرد.

رابعاً: الاندفاعية (Impulsiveness): في حين يتجمد الأفراد في موقف ما يقوم آخرون بأفعال مباشرة استجابة للموقف بدون اعتبارات للنتائج، والفشل في تقييم مدى ملائمة استجابتهم ربما يطور أزمة مستقبلية، ومن الأمثلة على ذلك عدم تقبل الإنسان نفسه نتيجة لعلمه بأنه مريض بمرض مزمن أو لديه محاولة انتحار.

خامساً: الاعتمادية (Dependence): تعتبر الاعتمادية في وقت الأزمة استجابة طبيعية وربما تكون ضرورية قبل أن يسترد الفرد استقلاليته وقد تأخذ استعادة الاستقلالية فترات زمانية متباينة بين الأفراد.

سادساً: تهديد الهوية (Threat to Identity): الهوية هي ظرف داخلي وعملية تفاعلية، فعندما تحدث الأزمة فان ذلك يهدد مفهوم الذات لدى الفرد، ويهدد علاقاته الاجتماعية، وتحدث الأزمة بسبب فشل أساليب التكيف المعتادة لدى الفرد، لذلك يشعر هذا الفرد بان هويته الشخصية مفككة، وتسبب له نقص بالتوازن أو الإحساس السابق بالكفاءة.

4.1.2 خصائص الأزمة

تمتاز الأزمة بوجود عدد من الخصائص وفيما يلي عرضا لأهم الخصائص التي تميز الأزمات كما عرضها الهزايمة (2004)، وهي:

- المفاجئة: تعد المفاجئة أحد العناصر المهمة للأزمة، لأنها تكون غير متوقعة.
- التعقد والتشابك: على الرغم من أن الأزمة تحدث بشكل مفاجئ، إلا أن لها أسبابها وعناصرها وعواملها وظروفها لتصبح متشابكة ومعقدة.
- نقص المعلومات: فالمعلومات المرتبطة بالأزمة تكون ضبابية، حيث يصعب تقدير النتائج المباشرة المرتبطة بالأزمة.
- الخوف والقلق: يرافق الأزمة حالة من الخوف والقلق الشديدين، وذلك بسبب عنصر المفاجئة والغموض المرتبط بموقف الأزمة.
- الحيرة والتردد في التصرف: وذلك بسبب نقص الخبرة والمهارات في التصرف حيال موقف الأزمة المفاجئ والغامض.

5.1.2 تصنيف الأزمات

يمكن تصنيف الأزمات وتحديد أنواعها في شكل مجموعات متميزة في ضوء عدة عوامل أساسية، وعلى الرغم من ذلك فان هناك تداخل بين المجموعات التصنيفية المختلفة وفيما يلي عرضاً لبعض تلك التصنيفات:

أولاً: تصنيف روسن:

يرى روسن بان الأزمات التي يوجهها الناس يمكن أن تصنف في ثلاثة مجموعات وهي على النحو التالي:

1. أزمات نمائية: كالانتقال من مرحلة نمائية إلى أخرى مثل الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.
2. أزمات موقفية: ويطلق عليها أحياناً اسم الأزمات العرضية مثل فقدان العمل، أو الانتقال من منزل إلى آخر، أو التعرض لحادث سطو.
3. أزمات معقدة: وهذا النوع من الأزمات لا يعتبر جزءاً من خبراتنا اليومية، لذلك يجد الفرد صعوبة في مواجهتها وهي تشمل الصدمات الخطيرة مثل التعرض لضغط نفسي مستمر (Rosen,1996).

ثانياً: تصنيف عبد الخالق:

فقد أورد عبد الخالق (1998)، تصنيفاً اعتمد فيه على معايير متعددة وفيما يلي عرضاً لهذا التصنيف:

1. بناء على عدد الأفراد المتأثرين بالأزمة فان الأزمات يمكن تقسيمها إلى:
   أ- أزمات فردية: مثل الأزمات الصحية والأزمات المالية.
   ب-أزمات جماعية: مثل انهيار أحد المنازل.
   ج- أزمات مجتمعية: كالفيضانات والسيول.
2. بناء على مكان حدوث الأزمة فإنه يمكن تقسيم الأزمات إلى:
   أ- أزمات يمكن توقعها واعتبارها جزءاً من دورة حياة الإنسان.
   ب-أزمات لا يمكن توقعها وتحدث فجأة.
3. بناء على نوع الأزمة يمكن تقسيم الأزمات إلى:
   أ- أزمات مادية مثل انهيار منزل
   ب-أزمات معنوية مثل الطلاق، والفقد.

6.1.2 الأزمات المدرسية

يتأثر الطلبة في المدارس بالأزمات التي تحدث بالمحيط الذي يعيشون فيه بشكل مباشر، ومن الأمثلة على الأزمات التي تؤثر في البيئة المدرسة بشكل واضح الانتحار أو التهديد به، والموت المفاجئ، والطوارئ الطبية، والأمراض الخطيرة، والحرائق، والكوارث الطبيعية، والعنف الجماعي والذي يحدث بشكل مفاجئ والذي

يزعزع النظام المدرسي، ونظراً لطبيعة البيئة المدرسية فإن الأزمات التي تحدث بالمدارس من شأنها أن تمتد لتؤثر على الطلبة وتولد لديهم سلوكات خطيرة، خاصة الطلبة الذين لديهم علاقات اجتماعية غير مستقرة، أو الطلبة الذين يتحملون مسؤوليات كبيرة (كامل، 2003).

وتؤثر الأزمات في حياة الطلبة بدرجات بالغة وبشكل غير واضح لأولياء الأمور والمربين، وتنعكس على أدائهم الأكاديمي والسلوكي إذا كانت البيئة الأسرية التي يعيشون فيها غير آمنة، ويخيم عليها نزاعات حادة بين الوالدين أو وجود إهمال في تقديم الرعاية وعدم الانتباه لحاجات الطلبة المأزومين وحرمانهم من الحب والتقدير، وتعرضهم للإساءة الجسمية والنفسية والانفعالية، سواء داخل الأسرة أو خارجها، وتضع الأزمات الطلبة في مواقف لم يسبق لهم أن استعدوا لها مما يجعلهم عرضة لمضاعفات انفعالية وجسدية تؤذي صحتهم النفسية وتهدد وجودهم إذا لم يتم التعامل معها بالشكل الصحيح؛ وهنا يتوجب مساعدة الطلبة الذين لم يسبق لهم أن مروا بخبرة الفقدان، والطلبة ذوي الشخصيات الحساسة والذين تعرضوا للحدث بشكل مباشر، بالإضافة إلى الطلبة ذوي ردود الفعل القوية كونهم أكثر تأثراً وعرضة للقيام بسلوكات غير محسوبة وخطرة عليهم وعلى غيرهم (Thompson, 1996).

7.1.2 التدخل وقت الأزمات المدرسية

يعتبر الموضوع الأساسي للتدخل وقت الأزمات هو تهدئة الطلبة وتعزيز مهاراتهم للمواجهة الفعالة والمناسبة، لذلك يجب على المرشد أن يساعد الطلبة وعائلاتهم في تحقيق الأهداف الأربعة التالية:

أ- الاعتقاد بأن الأزمات أصبحت جزءاً طبيعياً من الحياة.

ب- تغيير مدركات الأفراد نحو الحدث والموقف الحالي.

ج- إدراك وقبول المشاعر المرافقة للأزمة.

د- تعلم الأفراد مهارات جديدة لحل المشكلة.

ولتحقيق الأهداف الأربعة السابقة يقوم المرشدون بالتدخل وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تسوية، تطبيع الاستجابات للأزمة (Responses Crisis Normalizing):

أثناء مساعدة الطلبة وعائلاتهم وتطويع استجاباتهم لموقف الأزمة يجب أن يساعدهم المرشد التربوي في توضيح ما هي الأزمة وكيف حدثت، وربما يساعدهم هذا في استخدام مهارات خاصة من أجل مواجهتها.

ثانياً: إعادة تقييم موقف الأزمة (Reevaluating Crisis Situation):

وتهدف إلى مساعدة الطلبة وعائلاتهم في إعادة تقييم موقف الأزمة وتغيير إدراكهم للموقف، لذلك هم يرون الموقف كما هو, ليس بأكثر أو أقل حيث يسأل المرشد الطلبة وأسرهم يجمع معلومات جديدة وإعادة النظر عن ما يعرفونه عن المشكلة، بحيث يصحح المرشد السلبي منها، ويفسر المنحرف أو المشوه، ويقترح بدائل إيجابية وتفسيرات طبيعية لهذا الموقف.

ثالثاً: التعرف على المشاعر وتقبلها (Accepting and Recognizing Feelings):

فبالإضافة إلى المعارف والإدراكات المشوهة فإن الطلبة وعائلاتهم أيضاً يعيشون مشاعر مشوهة، وعلى المرشد توضيح أن هذه المشاعر، وهي جزء من حالة الأزمة، وهذه العملية سوف تبدد بعضاً من التوتر المتلازم للطلبة وعائلاتهم، ويساعدهم في تمييز المشاعر التي عاشوها في الاستجابة للأزمة.

رابعاً: تنمية مهارات المواجهة (Developing Coping):

الهدف الأخير من هذه العملية هو مساعدة الطلبة وعائلاتهم في تطوير استراتيجيات أكثر تكيفاً لحل المشكلات، وهنا لا بد من مراجعة المواجهة التي تعرض لها الطلبة، وتعليمهم طرقاً جديدةً لكي يستخدموها في مواقف الأزمة الخاصة، وكذلك تدريبهم على المواجهة الجديدة وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك (Steele & Raider, 1991).

8.1.2 مراحل الإرشاد واستراتيجياته في الأزمات

يتبع التدخل في الأزمات خطوات متتالية منطقياً تشبه النموذج المثالي لحل المشكلات (Steele & Raider, 1990)، وهي:

1. التقييم:

تتضمن هذه المرحلة معرفة أنواع المشكلات الشخصية, وخلالها يستطيع المرشد أن يستنبط وصف الطالب للظروف التي قادت إلى الحدث المهيأ أو المرسب للأزمة ومشاعره حولها، ويريد المرشد أيضاً أن يستنبط مقداراً من ذخيرة الطالب من مهارات المواجهة المتصلة بهذا الموقف الخاص، كما يريد المرشد أيضاً تقييم إمكانية أن يشكل الطالب خطر على نفسه وعلى الآخرين، فإذا قرر المرشد بأن الطالب انتحاري أو خطير, فأنه سوف يحتاج لتدخل أكثر سرعة، واتخاذ ترتيبات لتوفير الأمن له، وسوف يتضمن هذا إبلاغ أهل الطالب أو سلطات أخرى, وربما يتضمن أيضاً مساعدة الأهالي في بعض الترتيبات أو التدخلات الطبية الأخرى، وخلال هذه المرحلة يكون هم المرشد هو تشجيع الطلبة ليخبروه حول نظرتهم للمشكلة ومشاعرهم وخططهم، والمهارات الأولية لديهم والتي يحتاجها المرشد لاستخدامها في تنمية مهارات الاستماع ومهارات التفسير لديه.

2. فهم المشاعر والمعارف:

وتهدف إلى زيادة قدرة الطالب على الفهم والتعبير عن مشاعره حول موقف الأزمة وتطورها، ويساعد المرشد الطالب في فهم علاقته بالمشكلة وفهم الجزء الذي يلعبه في الموقف، ومعرفة أنه من المحتمل أن يقوم بتغييرات شخصية من أجل حل المشكلة، ومن أجل مساعدته يجب الحصول على فهم عقلاني للأزمة وخاصة الجزء الذي يخص الطالب, ويحتاج المرشد عادة لاستخدام مهارات إرشاد أكثر فعالية كعكس المعاني، وإعادة بنائها والتحدي، ويحتاج أيضاً ليشير إلى المعاني الخفية في العبارات التي يقولها الطالب لأن التوتر متأصل في موقف الأزمة، فالمأزوم عادة لا يفكر بوضوح جيد، والمرشد عليه أن يوضح الأفكار الهامة والمعلومات التي يجب توضيحها عادة للطالب، وأنه من المحتمل أن يوجد العديد من التناقضات بين ما

يخبره الطالب للمرشد وبين تعبيراته غير اللفظية, وبين إدراكه للموقف وإدراك المرشد له، وهنا يستخدم المرشد المواجهة ليوضح هذه التناقضات.

3. تقديم الحلول الممكنة:

الخطوة الثالثة في التدخل في الأزمات تكون فيها مسؤولية المرشد الأساسية هي مساعدة الطالب في الأخذ بعين الاعتبار الحلول الممكنة ونتائجها المحتملة، ويكون من المفيد في بعض الأحيان تقسيم المشكلة إلى أجزاء أصغر، فإذا استطاع المرشد تقسيم المشكلة بشكل منظم إلى أقسام سهلة سوف تبدو أقل غموضاً للطالب، وعندها يستطيع إيجاد حلول لكل عنصر بشكل منفصل, كما أنه من خلال تقسيم المشكلة يستطيع المرشد اختيار العنصر الذي يكون تغييره أسهل ليبدأ بحل مشكلته، وهذا يوفر للطالب طعم النجاح والذي يكون مشجعاً كبيراً له، ويستخدم المرشد بعض الأسئلة التي تساعد في إعادة بناء الموقف، وتكون هذه الأسئلة مرتبة بشكل يساعد على فهم عملية حل المشكلة، وهنا يستطيع المرشد استخدام مهارة العصف الذهني ليساعد الطالب في إيجاد خيارات متعددة ممكنة في الإجابة على الأسئلة، حيث يطلب المرشد من الطالب قائمة بالحلول الممكنة دون تقييم ومراقبة, ويكتب المرشد كل شيء يقوله الطالب حتى إذا كانت الحلول غير ممكنة أو غير مناسبة؛ ويشجع هذا التفكير الإبداعي والطرق الجديدة للبحث عن الحلول، وربما يسأل المرشد الطالب كيف يحل المشكلات المشابهة مستقبلاً.

4. تقييم الخيارات والبدائل:

وفي هذه المرحلة يساعد المرشد المسترشد في تقييم الخيارات الممكنة ويختار واحدة منها، والذي يبدو أكثر قرباً لحل المشكلة, وعلى الرغم من أنه قد تظهر قائمة طويلة من الحلول الممكنة التي ظهرت خلال إجراءات العصف الذهني، فمن المحتمل أن يتجاهلها المرشد كلها بسرعة وقد يبقي على أثنين أو ثلاثة منها، وخلال تقييم الخيارات المتبقية يسعى المرشد إلى مساعدة الطالب في أن يأخذ بعين الاعتبار المميزات والمساوئ لكل منها, وخلال هذا التنقل يبقى المرشد حذراً تجاه مشاعر الطالب ويستخدم المرشد المهارات العاكسة لمساعدة الطالب في فهم مشاعره, ومهارات التفسير لمساعدته على التفكير بعناية.

5. استعمال وتقييم الحلول:

الخطوة الخامسة هي عملية استعمال وتقييم الحلول، حيث أنه وبسبب طبيعة الأزمة فإن الوقت محدود جداً، والمرشد يحتاج للعمل على حل هذه المشكلة بترتيب منطقي وقصير، لذا عليه أن يطور جدول لاستعمال الحل، وتعليم الطلبة لاستراتيجيات المواجهة، وخلال هذه الخطوة سوف يستخدم المرشد مهارات التفسير ومهارات عكس المشاعر مما يساعد الطلبة في تعميق الفهم المعرفي والانفعالي للمشكلة وافتراض الحل وإكسابهم مهارات مواجهة جديدة.

9.1.2 الخطة المدرسية لمواجهة الأزمات

من المهم أن يكون لدى المناطق التعليمية خطط لإدارة الأزمات، وإذا لم تمتلكها فعلى المرشدين التربويين أن يقوموا بتصميم خطة محددة الإجراءات للتدخل وإدارة الأزمات، وعلى جميع مسؤولي المناطق دعمهم كضرورة وكعمل قانوني (Palmo. et. al., 1988)، وتنفيذ الخطة يتضمن التعاون بين العديد من الأفراد واللجان والتي تعمل باستمرار على تطويرها، كما أن فريق التدخل وقت الأزمات يحتاج إلى تدريب مهني للتعامل مع مواقف الأزمات المختلفة، ويضم فريق التدخل ممثلين عن المدرسة، والمنطقة التعليمية، والخدمات الإنسانية والصحة، ومؤسسات المجتمع، وأعضاء من الأهالي وعليهم مناقشة كل الحلول والمشكلات الممكنة، وبعدها كتابة خطة المدرسة لإدارة الأزمة، ومناقشتها والتدرب عليها، ولذلك لا بد أن يكونوا واعيين لمثل هذه الإجراءات (Oastes, 1988).

وتتضمن خطة التدخل وقت الأزمات الشروط الآتية:

1. تكتب ويصدق عليها من قبل لجنة تضم مسؤولاً من المنطقة التعليمية أو خدمات قانونية أخرى.
2. تقدم إلى هيئة المدرسة ليتم التصديق عليها.
3. تقدم إلى مجلس المدرسة أو ممن ينوبون عنهم في المدرسة.

وتتضمن بالضرورة معلومات خاصة عن الحصول على المساعدة في حالة الطوارئ والاتصال بالمدرسة والمنطقة, والاتصال بمؤسسات المجتمع (بما فيها

السلطات القانونية) والاتصال بالأهالي, وهي واجبات خاصة لكل الأشخاص في المدرسة (Cowie & Sharap, 1998).

10.1.2 مجالات تدخل المرشدين

لقد اقترح كل من بيتكر وبولاند (Pitcher & Poland, 1992) أن يركز المرشدون في مدارسهم على أربعة مجالات مهنية تتصل بالأزمة هي:

أ. العمل مباشرة مع الطلبة في الأزمة (طلبة متعرضون لخطر، طلبة فاقدو السيطرة على سلوكهم, طلبة ضحايا الأذى البدني أو الجنسي).

ب. استشارة المهنيين الذين يعملون مع الطلبة في الأزمة (مثل: الأطباء النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين، والمعلمين).

ج. التدخل أثناء وبعد الأزمة.

د. استشارة المدراء وتطوير خطة إدارة الأزمات، وهناك أيضاً خطوات أقرها معهد الصحة العقلية لتدخل المرشدين ومنها:

1. تشجيع بعض طلبة المدرسة للتقصي عن زملائهم الذين يحتاجون للمساعدة.
2. يحتاج الطلبة لتزويدهم بالأنشطة التي تمكنهم من التعبير عن انفعالاتهم, ومن الاستجابات الأكثر شيوعاً والتي يظهرها الطلبة وبالذات الصغار منهم: الخوف من أحداث المستقبل السيئة, والنكوص, والصعوبة في النوم.
3. مساعدة الأهالي للحصول على المعلومات الهامة عن أبنائهم وكيفية استجابتهم للأزمة.
4. يعمل المرشدون مع أعضاء هيئة التدريس الذين يعرفون الطلبة، ويمكن إعداد المدرسين والمدراء ليكونوا مسؤولين عن عناصر التدخل للأزمة ويزودونهم بالتقنيات المناسبة (Gentry, 1994).

ويستطيع المرشدون إمداد ومراقبة نشاطات التدخل في الأزمة على ثلاثة مستويات في المدارس هي (الأولية/ البدائية, والثانوية, وما بعد التدخل) حيث يكون المستوى الأولي استجابة للحاجات الأولية للمدرسة عندما تحدث الأزمة, ويستطيع

المرشد مساعدة المديرين في تحديد التأثير للأزمة, والأكثر أهمية من ذلك هو كيف نستطيع منع هذه الأزمة في المستقبل، ومن الضروري أن تكون الأنشطة الوقائية الأولية مكرسة لمنع الأزمة من الحدوث (مثل: تطوير حل الصراع, وبرامج القيادة الآمنة)، أما خطوات التدخل الثانوي تتم بعد الآثار الفورية للأزمة لمنع الأزمة من التصعيد وتقليل آثارها (مثل سرعة حركة الطلبة من المواقف المحتملة, قيادة غرفة الصف في مناقشة الموت والفقدان المفاجئ بعد حادثة الوفاة للمسترشد أو المعلم)، في حين أن خطوة ما بعد التدخل فإنه من اللازم تقديم مساعدة مستمرة لهؤلاء الذين عانوا من أزمة خطيرة (مثل إرشاد أسبوعي للناجين من حادث الباص المدرسي خلال الجزء المتبقي من السنة الدراسية والمتابعة بعد ذلك)، ويحتاج بعض الطلبة لفترة طويلة ليخرجوا من الأزمة, والمرشدين في المدارس قادرين على إرشاد الأهالي, الإمداد بالإرشاد, وعمل الإحالات إلى المؤسسات، وأخيراً تكون المتابعة من وقت مختصر لعدة أسابيع من السنة أو تعتمد أكثر على قدرات الطلبة على تجاوزها وأنظمة الدعم المتوفرة لهم (Pitcher & Poland, 1992).

11.1.2 إرشاد الأزمات

يشير مفهوم الإرشاد إلى العلاقة التفاعلية الدينامية المباشرة بين طرفين هما مرشدٍ ومسترشد، مرشد مؤهل مدرب يمتلك مهارات وكفايات تؤهله للقيام بهذه العملية لمساعدة مسترشد في مواجهته مشكلة لا يستطيع حلها بما يتوفر لديه حالياً من إمكانات، أو أنه لا يعرف حدود إمكاناته، وذلك بهدف تطوير سلوك المسترشد لمواجهة مشكلته بنفسه، وقد حدد بيترفيسا وزملائه الأشكال العامة لإرشاد المواقف وهي الأشكال التي يعتبر أحدها إرشاد الأزمات، حيث يعاني كل فرد في فترة من فترات حياته بعض الأزمات الطارئة، هذه الأزمات يمكن أن تنعكس سلباً على وضع هذا الفرد النفسي، فتحبطه عن القيام بواجباته وتعيقه وبالتالي تزيد المشاعر السلبية لديه، فتؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوبة، ومن هذه الأزمات، فقدان عزيز، أو طلاق، أو خيانة زوجية، أو محاولة انتحار، أو إساءات مختلفة، أو حوادث أو ظواهر طبيعية مختلفة، وهذا النوع من الإرشاد يتضمن موقف يواجهه

الفرد ولا يتوقعه، فليس له مقدمات فيؤثر في صحة الفرد النفسية، وهذه الحالة تستدعي من المرشد التربوي أن يقوم بما يلي:

1. التزام الهدوء، وعدم مشاركة المسترشد في انفعالاته، بمعنى على المرشد أن يحافظ على توازنه، ويظهر الاستعداد النفسي، والفهم العميق لمواجهة ردود الأفعال التي يبديها المسترشد.
2. إتاحة الفرصة للمسترشد للحديث عما يريد ويرغب في الحديث عنه، إعطائه الوقت الكافي وعدم التدخل من المرشد في حالات صمته إلا عند الضرورة.
3. على المرشد أن يطرح الأسئلة المناسبة حيث يركز على الدوافع والجوانب التي لا تسبب إحراجاً أو خجلاً للمسترشد.
4. التركيز في التعامل على مشكلة المسترشد المطروحة، كما يعرفها المسترشد نفسه وأن لا يحاول المرشد الغوص في أسباب المشكلة إلا بعد التأكد من بناء الألفة والعلاقة والثقة.
5. أن يتوفر لدى المرشد بعض المصادر التي يمكن أن يلجأ إليها في تحويل المسترشد إذا ما رأى لذلك ضرورة مثل الطبيب أو الأخصائي النفسي وغيرهم.

كما أضاف بيتروفيسيا وزملائه بعض القضايا التي على مرشد الأزمات أن يتجنبها أثناء تعامله مع المسترشد، وهي اعتبارات عامة وعلى النحو التالي:

1. أن لا يطلب المرشد من المسترشد التوقف عن القيام بمحاولة ما حتى ولو كانت حالة رغبة في انتحار، بل يطلب منه تأجيل تنفيذ هذا الشيء.
2. عدم محاولة التخفيف عن المسترشد من خلال الاستهانة بمشكلته أو سلوكه والاستخفاف بها.
3. أن لا يلجأ المرشد إلى محاولة حل جميع الصعوبات التي تواجه المسترشد أو تعيق تكيفه دفعة واحدة.(Pietrofesa et.al. 1984)

12.1.2 مبادئ إرشاد الأزمات

وتتضمن المبادئ الآتية:

1. الإيمان بقدرة المسترشد على التصدي ومواجهة الأزمة.

2. التركيز على الحاضر والأحداث الماضية المرتبطة فقط مع الحدث الحالي بهدف تحقيق فهماً معرفياً للمسترشد لموقفه ومساعدته على التحدث عن الآلام والأحاسيس بهدف سرعة إعادة البناء المعرفي وتقديره لذاته وإحساسه بالاستقلالية.
3. تحديد أهداف الإرشاد من قبل المرشد والمسترشد والالتزام بالخطة الإرشادية.
4. التعاون مع الأطراف التي قد تساعد في أقصى استفادة للمسترشد (علي، 1995).

13.1.2 خطوات التدخل الإجرائية لإرشاد الأزمات

غالباً ما تحتاج الأزمات التي يمر بها الأفراد إلى التدخل السريع خوفاً من أن تتفاقم الأمور وتتراكم المشكلات فتصبح متشعبة يصعب السيطرة عليها، وهناك عدة خطوات على المرشد إتباعها ضمن الخطة العلاجية السريعة، ومنها:

1. تأسيس وبناء علاقة إرشادية سريعة، أي بناء علاقة فيها الاحترام وتقبل لمشاعر المسترشد وللتفاصيل التي يطرحها والاستماع الفعال للرسائل اللفظية وغير اللفظية.
2. تشجيع المسترشد للتعبير عن مشاعره فالغضب والإحباط والمشاعر المؤلمة التي تتدفق مع الأزمة بحاجة إلى التركيز عليها من قبل المرشد خلال التدخل السريع، وهذا سيكون فعالاً أكثر في الربط مع الأحداث الماضية.
3. مناقشة الأحداث الملحة أولاً والإستراتيجية الأولى هي التحدث للفرد المضطرب وتفهم الخبرة المؤلمة التي يمر بها وكيفية مواجهتها بالعلاج المناسب.
4. البدء بتطوير طرق جديدة من الإدراك والتفكير والتعبير عن المشاعر والسلوكات التكيفية المختلفة تبعاً للمشكلة التي أدت إلى الأزمة، وذلك من أجل التخلص من المعاناة الحالية، ومن أجل استخدام هذه الطرق التكيفية مستقبلاً.
5. مساعدة المسترشد لرؤية "الحياة كحقل ممارسة" فمن المعروف أن الممارسة المتكررة لمحاولة إنجاز الأهداف تساعد على التخلص من المشكلات، وهذا يشبه تماماً إنجاز البناء عندما توضع القطع الواحدة فوق الأخرى حتى يتم البناء.

6. التدخل السريع يجعل المسترشد يفهم الحدث ومسبباته ويجعله يواجه الأزمة بشجاعة وفاعلية، فيعمل المرشد على تشجيع المسترشد على مواجهة الأزمات التي يعاني منها، فقد نطلب منه مثلاً التدوين في مذكرات خاصة به فترات الأعراض التي تكون فيها المعاناة أشد طيلة فترة العلاج.
7. تعليمه طرق وتقنيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن الأزمة، ومساعدته على القبول التدريجي للواقع والتخلي عن مركز الضحية، ويمكن أن يفسر المرشد للمسترشد دوره في حدوث هذه الأزمة.
8. تشجيعه للانضمام لجماعة يأنس للالتحاق بها غايتها التعاون لإزالة أثر العزلة وتبديد مشاعر الخوف من الغربة النفسية.
9. بالإضافة إلى العلاج الجمعي الذي فيه يتم علاج مجموعة من الأفراد الذين لديهم نفس المعاناة (www.crisis.counseling.org).

2.2 الدراسات السابقة

لقد تناولت هذه الدراسة العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الأزمات، وذلك من حيث الأهداف والأهمية والأساليب الإرشادية، وقد تم تناولها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وفق الآتي:

لقد أجرى جونست (Gunst, 1977) دراسة هدفت إلى الكشف عن المهارات التي يمتلكها المرشد على عينة من طلبة المدارس الثانوية وعائلاتهم، وأشارت النتائج إلى أن المرشد يمتلك من المهارات اللازمة لإرشاد الأزمات ما يتعلق بمهارات الاتصال والتدخل أثناء وبعد حدوث الأزمة، كما أشارت النتائج إلى تزايد الأزمات التي يواجهها الطلبة وعائلاتهم مما يستدعي امتلاك المرشد لمهارات أخرى لم تكن لدى هؤلاء، مثل المواجهة، وعكس المشاعر وغيرها.

وقد أجرى بارسونز (Parsons, 1994) دراسة هدفت إلى استقصاء الطرق والأساليب التي يفضلها المرشدون المدرسيون والمهارات اللازمة للتعامل مع إرشاد الأزمات وبخاصة حالات العنف المدرسي، على عينة تكونت من (349) مرشداً ومرشدة من مرشدي المدارس الذين يتعاملون مع إرشاد الأزمات في مدارس ولاية

واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، أشارت النتائج إلى أن الأساليب المفضلة للتعامل مع الأزمات لدى أفراد عينة الدراسة هي: الدمج، والإلزام، والسيطرة، والاتصال، والمصالحة باعتبارها الطرق المثلى للتعامل مع مشكلات العنف المدرسية كما كشفت النتائج أن المشاركين بالدراسة يمتلكون مهارات التعامل مع الأزمات كالتدخل أثناء الأزمة وبعدها وتقبل المسترشدين الذين كانوا ضحايا للعنف المدرسي من وجهة نظرهم، ولم تختلف النتائج باختلاف النوع الاجتماعي أو التخصص لأفراد العينة.

كما أجرى بتلر (Butler, 1996) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب الوقائية المستخدمة من قبل مديري المدارس والمرشدين في التعامل مع أزمة الانتحار من الطلبة في مدارس ولاية تكساس على عينة تكونت من (70) طالباً، وجمعت البيانات من خلال تطبيق الاستبانة للتعرف على الأساليب الوقاية التي يستخدمها المديرون والمرشدون للتعامل مع أزمة الانتحار، أشارت النتائج إلى أن المدارس التي تقل فيها نسبة الانتحار هي التي تعرض طلبتها لبرامج وقائية أكثر من المدارس التي يوجد فيها أشارت لوجود الانتحار، وهذا يشير إلى دور الإجراءات الوقائية في تخفيض الآثار السلبية الناجمة عن تعرض الطلبة للأزمات، حيث تركز الإجراءات الوقائية على التخطيط والتدريب للمرشدين وكيفية تقليل هذه الآثار السلبية.

وكشفت دراسة إلدرد (Eldred, 1996) إلى أهمية إعداد وتدريب فريق التدخل في الأزمات على مهارات المواجهة لدى العاملين في المدرسة، حيث استخدمت الدراسة تصميم مقارنة جماعي، وأجريت دراسة المقارنة على طلبة (13) مدرسة، حيث يخضع سبعة وثمانون من أعضاء فريق الأزمات فيها إلى اختبارين قياسيين، كما تم استخدام استبانة العنف في المدارس، لتقييم نظرة وآراء أعضاء فريق الأزمات حيال الاستعدادات لمواجهة العنف في المدارس فضلاً عن تقييم مهارات المواجهة لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مهارات مواجهة الأزمات بين الأعضاء الذين تلقوا تدريبات في هذا المجال، وبين من لم يتلقوا مثل هذا التدريب، كما أثبتت الدراسة أن التدريب على التعامل مع الأزمات يمكن أن يقلل

من مستويات الخوف والقلق بين أعضاء فرق الأزمات في المدارس، وأكدت الدراسة إلى ضرورة إعداد مثل هذا الفرق وتدريبها على مهارات المواجهة.

كما أجرى تومبسون (Thompson, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها فريق الأزمات المدرسية، وبخاصة المرشدين التربويين وأهمية التدخل الإرشادي السريع خلال الثماني وأربعين ساعة الأولى بعد حدوث الأزمة، على عينة تكونت من (150) مرشداً ومرشدة ممن يتعاملون مع إرشاد الأزمات، أشارت النتائج إلى أن المرشدين التربويين خاصة يمتلكون مهارات التدخل الإرشادي واستراتيجيات التدخل بعد حدوث الأزمة وبدرجة عالية مقارنة مع أعضاء الفريق الآخرين، ولم تختلف النتائج باختلاف النوع الاجتماعي أو الخبرة العملية في العمل الإرشادي، وخلصت الدراسة إلى تفعيل فريق الأزمات المدرسية وإعدادهم الإعداد المناسب ليكونوا عوناً ودعماً للمرشد التربوي في أداء مهمته الإرشادية والتعامل مع إرشاد الأزمات.

وأجرى الكبيسي والعطراني (1997) دراسة هدفت لمعرفة الآثار لما بعد الصدمة لدى طلبة المرحلة الإعدادية من ضحايا قصف ملجأ العامرية في العراق أثناء حرب الخليج الثانية، بهدف معرفة نسبة الإصابة لدى المتعرضين لها من أقرباء الضـحايا وأصدقائهم واختلافها باختلاف درجة القربى والنوع الاجتماعي، وتكونت العينة من (300) من الطلبة موزعين بالتساوي بين النوع الاجتماعيين من أقرباء وأصدقاء الضحايا، والنصف الثاني لم يتعرض لأحداث صادمة وأزمات، وتكونت الأداة من مقياس أعد خصيصاً لذلك بالاعتماد على المراجعة الثالثة المنقحة للمساعد التشخيصي والعلاجي (DSM-III-R)، أشارت نتائجها إلى أثر التعرض للأحداث الصادمة ودورها في زيادة الآثار بعد التعرض لأزمة أو صدمة على المتعرضين لها، كما أكدت أن نسبة الإصابة لدى الضحايا كانت (37%) مقابل (2%) للعينة غير المتعرضة لأي حادث صدمي، وبالنسبة لمتغير درجة القربى فكانت نسبة الإصابة أعلى لدى الذين فقدوا أفراداً من عائلاتهم وأقرباءهم من الذين فقدوا أصدقائهم، أما بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي فكانت الإصابة لدى الإناث أعلى وبلغت (63%) مقابل (16%) على الذكور، مما يؤكد أثر التعرض للأحداث

الصادمة والتي تمثلت هنا بقصف ملجأ العامرية والذي أدى إلى إصابة عدد من طلبة المرحلة الإعدادية باضطرابات نفسية وهم بحاجة إلى الرعاية النفسية والسلوكية، إضافةً لإجراء مزيد من الدراسات لاختيار العلاجات المناسبة لهم لمساعدتهم.

في حين أجرى مهيدات وشعبان (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون التربويون في التعامل مع الأزمات الناتجة عن إصابات الحروق لتقليل الآثار السلبية المرتبطة بهذه الأزمة، وأشارت الدراسة إلى أن المرشدين التربويين يميلون إلى استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تحتاج إلى مهارات عالية، وهي: العلاج النفسي، والعلاج السلوكي، والعلاج الأسري، والعلاج الجمعي، والمقابلات الفردية، ومهارة المواجهة، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب المرشدين على كيفية إجراء المقابلات الإرشادية المتضمنة المهارات الأساسية الضرورية لنجاح المرشد في التعامل مع إرشاد الأزمات.

كما أجرى زيادة (1998) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية اللازمة للتعامل مع الأزمات في حالة وقوعها، ومدى اختلاف وجودها باختلاف جنس المرشد وتخصصه ودرجته العلمية، وخبرته العملية، على عينة تكونت من (140) مرشداً ومرشدة في إقليم الشمال في الأردن، أشارت النتائج إلى أن المرشد التربوي في الأردن يمتلك المهارات الأساسية بدرجة عالية، والمهارات المتقدمة وبدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص فيما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة في العمل الإرشادي، وكذلك تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدرجات العلمية العالية (دبلوم أو ماجستير في الإرشاد والصحة النفسية).

وأجرى كوهين (Cohen, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة خبرات المديرين والمرشدين في التعامل مع الأزمات المدرسية، والمهارات الإرشادية

اللازمة لكل من المدير والمرشد المدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) مديراً، و(13) مرشداً، واستخدمت المقابلة في جمع البيانات من أجل التعرف على امتلاكهم لمهارات التعامل مع الأزمات، وأشارت النتائج إلى أن الأزمات تحدث في مرحلتين وان تصوراتهم لأدوارهم في التعامل وقت الأزمات يختلف تبعا للموقف والمرحلة، كما أشاروا بأن إدارة الأزمة الجيد يحتاج إلى مهارات يجب أن تتوفر لدى المرشد المدرسي مهارة التخطيط ومعرفة الطلبة الذين لديهم أعراض القلق بعد الأزمة، وكذلك مهارة التدخل وقت الأزمات، وظهر فروق في متغير الخبرة العملية لأفراد العينة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

كما أجرى الأنصاري (1998) دارسة حول الأزمات النفسية لدى الكويتيين بعد العدوان العراقي، وتكونت عينة الدراسة من (4372) فرداً منهم (1619) من الذكور، و(2753) من الإناث وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معايشة خبرة الحرب تترك أثار نفسية لا تزول بزوال الحرب، بل تظل كامنة وتتراكم لتشكل عدداً من الأزمات النفسية لدى الأفراد، وأكدت الدراسة على أهمية أن يلعب المرشدون النفسيون الدور المأمول، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات الإرشادية اللازمة للتعامل مع الأفراد الذين يتعرضون للأزمات.

أما دراسة بروان (Brown, 2000) فقد هدفت إلى التعرف على الخطط المعدة للتعامل مع الأزمات من قبل المديرين والمرشدين في المدارس العامة في بنسلفانيا، وذلك من خلال مقارنة الخطط التي أعدت بمعايير من قبل وكالة إدارة الأزمات والطوارئ في وزارة التربية والتعليم بالولاية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج بان هناك مواقف عديدة قد تواجهه المدرسة تحتاج لوجود خطة لتدخل وقت الأزمات، وان هناك حاجة لتحديد وتعريف تلك الأخطار وتقييم احتمالات حدوثها، والطرق والأساليب المناسبة للتعامل معها، بالإضافة إلى ذلك لابد وان يكون هناك تشريعات مناسبة لتغطي سياسات التعامل مع الأزمات.

وأجرى كارلو (Carlo, 2001) دراسة هدفت إلى تدريب المعلمين المبتدئين في المدارس الثانوية للتعامل مع الأزمات الحياتية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات الانفعالية، تتراوح أعمارهم بين (11-15 سنة) على

استراتجيات التدخل وقت الأزمات، وقد أشارت النتائج إلى فعالية تدريب المعلمين المبتدئين على استراتجيات التدخل وقت الأزمات في التخفيف من الأزمات النمائية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الاضطرابات الانفعالية.

في حين أجرى ألين (Allen, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على إعداد الأخصـائيين النفسيين المدرسيـن للتعـامل مع الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (286) مرشداً طبقت عليهم مقاييس تناولت الإعداد الجامعي، والاستمرار في التطور المهني بعد التخرج، والتخطيط والإعداد لفريق التدخل وقت الأزمات، أشارت النتائج بأنه حوالي (58%) من المشاركين في الدراسة أفادوا بأنهم لم يتلقوا الإعداد المناسب خلال الدراسة الجامعية للتدخل وقت الأزمات، كذلك فقد أشار (81%) من المشاركين بأنهم تلقوا دورات مهنية أسهمت في إعدادهم وتحضيرهم للتدخل وقت الأزمات، كما أفاد (91%) من الأخصائيين المشاركين في الدراسة بأنهم قاموا بإعداد خطة للتدخل وقت الأزمات، وأن (53%) ركز تدريبهم في التعامل مع أزمات عنف مدرسي، ومحاولات انتحار.

وأجرى دوركان (Durkan, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على إعداد المرشدين المدرسين للتدخل وقت الأزمات، حيث تكونت عينة الدراسة من (400) مرشداً من المنتسبين للجمعية الأمريكية لعلم النفس، ويمارسون الإرشاد المدرسي، أشارت النتائج بأن (64%) من المشاركين بالدراسة درسوا مساقات تشمل موضوعات مرتبطة في التدخل وقت الأزمات، كما أشاروا إلى أهمية الإعداد الجامعي للمرشدين للتدخل وقت الأزمات، كذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (54%) من أفراد عينة الدراسة قد اشتركوا خلال التدريب الميداني على التدخل وقت الأزمات في مواقف أزمات إساءات جنسية وجسمية، ومحاولات انتحار، فقدان عزيز، وعنف مدرسي، كما أشار أفراد العينة بأن الإشراف الإكلينيكي المدرسي لعب دوراً مهما في تحديد المواقف الواجب التدخل فيها، كما أشارت النتائج إلى أن (75%) من المشاركين ذكروا بأن إدارات المدارس التي يعملون بها قد زودتهم بالتمويل المالي اللازم من أجل الاستمرار بالاشتراك في

دورات تتناول مهـارات التدخل وقت الأزمات وأشارت النتائج أيضاً إلى أن (75%) من المشاركين على معرفة جيدة بالتخطيط للتدخل وقت الأزمات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها ركزت على إرشاد الأزمات، وخاصة المهارات التي يجب أن يمتلكها المرشد التربوي، وكذلك الأساليب والاستراتيجيات للازمة للمرشد للنجاح في التعامل مع إرشاد الأزمات، فقد جاءت نتائج غالبية الدراسات لتؤكد أن المرشد التربوي يجب أن يمتلك مهارات التدخل وقت الأزمات مثل: مهارة التخطيط لإدارة الأزمة، وكذلك معرفة الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة، إضافة إلى التدخل الإرشادي أثناء وبعد حدوث الأزمة، ثم التقييم والمتابعة، حيث تم الإفادة من ذلك في بناء الأداة وكذلك مناقشة النتائج.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين العاملين في مدارس المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (6718) مرشداً ومرشدة، يتوزعون على كافة مناطق المملكة التعليمية منهم (4113) مرشداً، و(2605) مرشدة (حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم السعودية، 2005)، ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والنوع الاجتماعي.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والنوع الاجتماعي

المنطقة	ذكور	إناث	المجموع
الرياض (الخرج)	875	700	**1575**
مكة المكرمة (جدة، الطائف)	1070	522	**1592**
الشرقية (الدمام، الإحساء)	590	390	**980**
المدينة	180	82	**262**
جازان	295	136	**431**
القصيم (عنيزه)	265	145	**410**
عسير	268	119	**387**
نجران	95	62	**157**
الباحة	140	96	**236**
حائل	102	87	**189**
الجوف (القريات)	91	118	**209**
الحدود الشمالية	70	72	**142**
تبوك	72	76	**148**
المجموع	**4113**	**2605**	**6718**

2.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (671) مرشـداً ومرشدة، منهـم (411) مرشـداً و(260) مرشدة، حيث تمثل هذه العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة تم اختيارها بالطريقة البسيطة المتيسرة، يتوزعون على كافة المناطق التعليمية حسب النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة، علماً بأن الاستبانات التي جاءت مكتملة الشروط هي (601) استبانة منها (368) مرشداً و(233) مرشدة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة العملية

المنطقة التعليمية	النوع الاجتماعي			التخصص				الخبرة العملية			
	ذكور	إناث	المجموع	علم نفس وإرشاد	علم اجتماع	أخرى	المجموع	قصيرة	متوسطة	طويلة	المجموع
الرياض	-	34	**34**	11	10	13	**34**	9	11	14	**34**
جدة	44	35	**79**	13	28	38	**79**	19	27	33	**79**
تبوك	50	36	**86**	3	17	66	**86**	22	20	44	**86**
الدمام	46	37	**83**	20	23	40	**83**	17	25	41	**83**
الإحساء	47	-	**47**	7	13	27	**47**	14	13	20	**47**
الطائف	-	32	**32**	1	15	16	**32**	9	12	11	**32**
جازان	45	30	**75**	11	15	49	**75**	9	17	49	**75**
القريات	32	29	**61**	-	6	55	**61**	8	13	40	**61**
المدينة	31	-	**31**	4	8	19	**31**	6	8	17	**31**
الخرج	35	-	**35**	4	3	28	**35**	5	9	21	**35**
عنيزة	38	-	**38**	5	4	29	**38**	6	6	26	**38**
المجموع	**368**	**233**	**601**	**79**	**142**	**380**	**601**	**124**	**161**	**316**	**601**

3.3 أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لقياس مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات، وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

أولاً: مراجعة ما كتب حول مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات.

ثانياً: مراجعة المقاييس التي استخدمت في قياس مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات كمقياس زيادة (1998) ومقياس الزعبي (1999).

ثالثاً: تحديد الأبعاد المكونة لمهارات التدخل وقت الأزمات، وذلك من خلال طرح سؤال على ستة من المتخصصين في الإرشاد والصحة النفسية، تضمن السؤال برأيكم ما هي الأبعاد التي يمكن أن تتكون منها مهارات التدخل وقت الأزمات؟ فجاءت الإجابات بإجماع (83%) على الأبعاد الآتية:

المجال الأول: بعد التخطيط لإدارة الأزمات.

المجال الثاني: بعد التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة.

المجال الثالث: بعد التدخل أثناء حدوث الأزمة.

المجال الرابع: بعد إدارة التقييم والمتابعة.

رابعاً: اشتقاق فقرات المقياس بشكل أولي حيث تغطي (مهارات المرشدين للتدخل وقت الأزمات)، وعرضها على متخصصين في مجال علم النفس، والإرشاد والصحة النفسية، (11) محكم منهم خمسة في الإرشاد، واثنان علم في نفس التربوي، وثلاثة في القياس والتقويم، وواحد في علم نفس النمو، وذلك من خلال رسالة التحكيم التي أرسلت لهؤلاء، (الملحق أ)، حيث تكونت أداة الدراسة بصيغتها الأولية من (48) فقرة، (الملحق ب).

4.3 صدق الأداة

- قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (11) محكم متخصصين في مجالات علم النفس، والإرشاد والصحة النفسية، والقياس والتقويم، من أجل الإفادة من ملاحظاتهم في بناء المقياس، حيث اعتمد الباحث على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، وقد راعى الباحث ملاحظات المحكمين المرتبطة في صياغة الفقرات ووضوحها ومدى تمثيل الفقرات لمهارات التدخل وقت الأزمات، بحيث جاء المقياس بـ(45) فقرة وتغطي فقرات المقياس أربعة مجالات لمهارات التدخل وقت الأزمات وهي كما يلي:

أ- مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمة وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (1-12).

ب-مجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (13-21).

ج- مجال مهـ ـارات التدخل أثناء حدوث الأزمة وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (22-33).

د- مجال مهارات إدارة التقييم والمتابعة وتغطيها الفقرات ذوات الأرقام (34-45)، (الملحق ج).

5.3 ثبات المقياس

أ- ثبات الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من ثبات المقياس قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا والجدول رقم (3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي المحسوبة بمعادلة كرونباخ ألفا.

الجدول رقم (3)

قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التدخل وقت الأزمات

المجال	معامل الثبات
مهارة التخطيط لإدارة الأزمة	0.89
التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة	0.83
التدخل أثناء حدوث الأزمة	0.90
إدارة التقييم والمتابعة	0.90
الدرجة الكلية	0.96

من الجدول رقم (3) يتضح بان معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.83-0.90) للأبعاد الفرعية، وأن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.96)، وهذه القيم جيدة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

ب- ثبات الإعادة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (30) مرشد ومرشدة من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع بفارق زمني مقداره (12) يوم من التطبيق، وتم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول رقم(4) يبين معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة للمهارات الفرعية والأداة ككل.

الجدول رقم (4)

قيم معامل ثبات الإعادة لمقياس مهارات التدخل وقت الأزمات

المجال	معامل الارتباط
مهارة التخطيط لإدارة الأزمة	0.94
التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة	0.92
التدخل أثناء حدوث الأزمة	0.94
إدارة التقييم والمتابعة	0.88
الدرجة الكلية	0.95

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.88-0.94) للأبعاد الفرعية، وأن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.95) وهذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

6.3 إجراءات الدراسة

جاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

1. الحصول على الموافقات من الجهات المعينة.
2. حصر مجتمع الدراسة وتحديد عينتها، وذلك من خلال الرجوع إلى رؤساء أقسام الإرشاد الذكور والإناث، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة.
3. تطبيق أداة الدراسة والتي أعدت من أجل قياس مهارات التدخل وقت الأزمات للمرشدين، من خلال الإشراف المباشر من قبل الباحث ورؤساء الأقسام في المناطق التعليمية البعيدة، بعد توضيح إجراءات التطبيق، ومتابعة استجابة المرشدين والمرشدات من خلال استخدام الرسائل عبر الإنترنت لرؤساء الأقسام، والتحدث بوساطة سماعة الهاتف (الجوال) أثناء اجتماع المرشدين لشرح مفردات الأداة.
4. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

7.3 متغيرات الدراسة

المتغير المستقل:

أ- النوع الاجتماعي(ذكور، إناث).

ب-سنوات الخبرة (خبرة قصيرة 1-5 سنوات، خبرة متوسطة 6-10 سنوات، خبرة طويلة 10 سنوات فأكثر).

ج- التخصص (إرشاد وعلم نفس، وعلم اجتماع، وأخرى).

المتغير التابع:

مهارات التعامل في إرشاد الأزمات للمرشدين.

8.3 التحليلات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الطرق والأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA).
3. المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe).

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مهارات التـدخل الإرشـادي لإرشـاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلـى التعرف على الاختلاف في امتلاك المرشد لمهارات إرشـاد الأزمـات بـاختلاف متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص، والخبرة، ولتحقيق ذلك تكونت العينـة مـن (601) مرشداً ومرشدة، موزعين على متغيرات الدراسة.

وقبل استعراض النتائج لابد من الإشارة إلا أنه تم اعتماد المعيار المشار إليه في (عودة، 2002) لتحديد درجة امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التدخل وقت الأزمات على النحو الآتي:

أ- (1.8) فأقل درجة منخفضة جداً.

ب-(1.81-2.61) درجة منخفضة.

ج- (2.62-3.42) درجة متوسطة.

د- (3.43-4.23) درجة عالية.

هـ - (4.24) فأكثر درجة عالية جداً.

وفيما يلي عرضاً للنتائج من خلال الإجابة على أسئلتها.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات التدخل الإرشادي لإرشاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، (الجدول رقم 5):

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1.	أقوم بتشكيل فريق تدخل وقت الأزمات.	2.2213	1.0373	9
2.	أوزع الأدوار لفريق التدخل وقت الأزمات.	2.3278	1.0465	5
3.	أصدر نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الأزمات.	2.0899	0.95	10
4.	أحتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الأزمات وقت حدوثها.	2.3078	1.0441	6
5.	أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية.	2.4783	1.0155	3
6.	أخطط لاستثمار طاقات الطلبة لتوجيهها في إدارة الأزمات.	2.2962	0.96	7
7.	أتواصل مع كافة الطلبة المسترشدين من فئات عمرية واجتماعية مختلفة.	1.8517	0.86	12
8.	أقوم بتوعية الآباء والمعلمين حول الآثار السلبية للأزمات.	1.9850	0.94	11
9.	أعد قائمة إرشادية سلوكية لمساعدة المعلمين في مواجهة وإدارة الأزمات.	2.2446	1.0009	8
10.	أعد خطة إجرائية للتعامل بين المدرسة والبيئة المحيطة للتقليل من الآثار السلبية للأزمات.	2.3394	1.0237	4
11.	أستثمر خامات البيئة المحيطة في التخطيط لمواجهة وإدارة الأزمات.	2.5158	1.0296	1
12.	أقوم بإعداد بدائل موضوعية وواقعية للتعامل مع الأزمات.	2.5158	0.98	1

أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمات تراوحت بين (1.85-2.52)، حيث احتلت المرتبة الأولى كل من

الفقرة رقم (11) والتي تنص على: "أستثمر خامات البيئة المحيطة في التخطيط لمواجهة وإدارة الأزمات"، بمتوسط حسابي (2.52) وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.3)، والفقرة رقم (12) والتي تنص على: "أقوم بإعداد بدائل موضوعية وواقعية للتعامل مع الأزمات"، بمتوسط حسابي (2.52) وبـانحراف معيـاري بـلغت قيمته (0.98)، في حين احتلت الفقرة رقم (5) المرتبة الثالثة والتي تنص على: "أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية"، بمتوسط حسابي بلغ (2.47)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.01)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة فهي الفقرة رقم (7) والتي تنص على: "أتواصل مع كافة الطلبة المسترشدين من فئات عمرية واجتماعية مختلفة"، بمتوسط حسابي بلغ (1.85) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.86).

ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال يتضح أن كافة المتوسطات الحسابية جاءت ضمن مستوى الدرجة المنخفضة مقارنة مع المعيار المعتمد لهذه الدراسة، وهذا يشير إلى أن امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التخطيط لإدارة الأزمات دون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

كما أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (6) إلى:

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
13.	أساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة.	1.8752	0.85	7
14.	يمكنني ملاحظة المشاعر السلبية المرتبطة بالعزلة المصاحبة للأزمة.	2.0050	0.82	5
15.	يمكنني التعرف إلى مشاعر الحزن المرتبطة بالأزمة.	1.9534	0.83	6
16.	يمكنني ملاحظة الأعراض الجسمية المرتبطة بالأزمة، كشد العضلات والألم في الرأس، وضيق التنفس.	2.0616	0.95	4
17.	أتقبل الطالب الذي يمر بأزمة تقبلاً غير مشروط.	1.7072	0.81	8
18.	يمكنني التعرف إلى مشاعر فقدان الأمل في المحيط الاجتماعي لدى الطالب الذي يمر بالأزمة.	2.1048	0.90	3
19.	أتيح الفرصة للطلبة لمشاهدة أو سماع حوادث تسهم في ظهور أعراض ما بعد الأزمة لديهم.	2.4409	1.0150	1
20.	يمكنني التعرف إلى الطلبة الذين لديهم استعداد لتطوير اضطراب ما بعد الأزمة.	2.4043	0.92	2
21.	أقوم ببناء علاقة إرشادية دافئة مع كافة طلبة المدرسة.	1.6839	0.85	9

أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة تراوحت بين (1.68-2.44)، حيث احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (19) والتي تنص على: "أتيح الفرصة للطلبة لمشاهدة أو سماع حوادث تسهم في ظهور أعراض ما بعد الأزمة"، بمتوسط حسابي بلغ (2.44) وبانحـراف معياري بلغت قيمته (1.02)، في حين احتلت المرتبة الثانية الفقرة رقم (20) والتي تنص على: "يمكنني التعرف على الطلبة الذين لديهم استعداد لتطوير اضطراب ما بعد الأزمة"، بمتوسط حسابي بلغ (2.4) وبانحراف معياري بلغت

قيمته (0.92)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة فهي فقرة رقم (21) والتي تنص على: "أقوم ببناء علاقة إرشادية دافئة مع كافة طلبة المدرسة"، بمتوسط حسابي بلغ (1.68) وبانحراف معياري بلغت فيمته (0.85)، ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال (مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة)، فقد جاءت ضمن مستوى الدرجة المنخفضة مقارنة مع المعيار المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يشير إلى أن امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة، دون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

وأشارت النتائج أيضاً، الجدول رقم (7) إلى أن:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
22.	أقدم معلومات تفصيلية حول الأزمة وأسبابها.	2.0399	0.85	8
23.	أحدد النشاطات والأعمال الواجب القيام بها أثناء الأزمة.	2.1348	0.89	5
24.	أحدد التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة.	2.4700	0.90	2
25.	أوجه الطلبة للأفكار اللامنطقية المرتبطة بالأزمة.	2.4807	1.0290	1
26.	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمات لاكتساب سلوكات بديلة.	1.9950	0.85	9
27.	أقدم مبررات منطقية لتدخلات إرشادية مناسبة وقت الأزمة.	2.0749	0.89	7
28.	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمات بإعادة التوازن والنظر لأنفسهم بإيجابية.	1.8933	0.84	10
29.	أعطي الطلبة الذين تعرضوا لأزمات توجيهات نحو الأمل والتفاؤل بالمستقبل.	1.7550	0.85	12
30.	أقوم بتوعية الطلبة حول الإشاعات التي ترافق الأزمة.	1.8453	0.87	11
31.	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمة في تطوير أهداف واقعية ومناسبة.	2.0833	0.88	6
32.	أدرب الطلبة على مهارة الاسترخاء عند تعرضهم لأزمة.	2.3883	1.0580	3
33.	أدرب الطلبة على أساليب وتقنيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن الأزمة.	2.2767	1.0289	4

المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة تراوحت بين (1.76-2.48)، حيث احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (25) والتي تنص على: "أوجه الطلبة للأفكار اللامنطقية المرتبطة بالأزمة"، بمتوسط حسابي بلغ (2.48) وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.02)، في حين احتلت المرتبة الثانية الفقرة رقم (24) والتي تنص على: "أحدد التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة"، بمتوسط حسابي بلغ (2.47)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.9)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة فهي الفقرة رقم (29)، والتي تنص على: "أعطي الطلبة الذين تعرضوا لأزمات توجيهات نحو الأمـل والتفـاؤل بالمستقبل"، بمتوسط حسابي بلغ (1.76) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.85)، ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال (مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة)، فقد جاءت ضمن مستوى الدرجة المنخفضة مقارنة مع المعيار المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يشير إلى أن امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة دون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

وأشارت النتائج كذلك، الجدول رقم (8)، إلى أن:

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارات إدارة التقييم والمتابعة

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
.34	أدرب الطلبة على إجراءات التفريغ الانفعالي بعد الأزمة.	1.7654	0.83	12
.35	أدرب الطلبة على مهارة اتخاذ القرار.	2.4725	1.1253	1
.36	أدرب الطلبة على مهارة حل المشكلات.	2.1567	0.87	6
.37	أوجه الطلبة إلى مراكز الرعاية النفسية ذات العلاقة بالأزمة.	2.0849	0.89	9
.38	أقدم الإرشاد الفردي للطلبة الذين تعرضوا لأزمات.	2.0799	0.96	10
.39	أتابع مدى تقدم الحالات التي مرت بأزمة.	2.2421	0.95	3
.40	أعقد جلسات إرشاد أسري للآباء حول موضوع الأزمات.	2.0948	0.90	8
.41	أقوم بإشراك الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في جماعات إرشادية وأتابع تقدمهم في ذلك.	1.9052	0.87	11
.42	ألاحظ مدى فعالية الأساليب الإرشادية التي اتبعتها في التعامل مع أصحاب الأزمات.	2.3028	1.0931	2
.43	ألاحظ مدى نجاح الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في مجال توكيد الذات لديهم.	2.1150	0.94	7
.44	أتابع مدى قدرة الطلبة المسترشدين في المجموعات الإرشادية على لعب الدور للتعبير عن الأزمة.	2.1610	0.98	5
.45	أتابع مدى قدرة المسترشدين الذين تعرضوا لأزمات حول تطوير أنماط سلوكية جديدة.	2.2117	0.82	4

المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات إدارة التقييم والمتابعة تراوحت ما بين (1.77-2.47)، حيث احتلت المرتبة الأولى الفقرة رقم (35) والتي تنص على "أدرب الطلبة على مهارة اتخاذ القرار"، بمتوسط حسابي بلغ (2.47) وبانحـراف معياري بلغت قيمته (1.12)، في حين احتلت المرتبة الثانية الفقرة رقم

(42) والتي تنص على "ألاحظ مدى فعالية الأساليب الإرشادية التي اتبعتها في التعامل مع أصحاب الأزمات" بمتوسط حسابي بلغ (2.3) وانحراف معياري بلغت قيمته (1.09)، أما الفقرة التي احتلت المرتبة الأخيرة فهي فقرة رقم (34) والتي تنص على "أدرب الطلبة على إجراءات التفريغ الانفعـالي بعد الأزمة" بمتوسط حسابي بلغ (1.77) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.83)، ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال (مهارة إدارة التقييم والمتابعة)، فقد جاءت ضمن مستوى الدرجة المنخفضة أيضاً مقارنة مع المعيار المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يشير أيضاً إلى أن امتلاك المرشدين التربويين لمهارات إدارة التقييم والمتابعة، كان دون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التدخل وقت الأزمات والدرجة الكلية

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	التخطيط لإدارة الأزمة.	2.2626	0.67	منخفض
2	التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة.	2.0259	0.85	منخفض
3	التدخل أثناء حدوث الأزمة.	2.1419	0.62	منخفض
4	إدارة التقييم والمتابعة.	2.1249	0.66	منخفض
5	الدرجة الكلية.	2.1468	0.56	منخفض

يشير الجدول رقم (9) إلى أن المتوسطات الحسابية لمجالات مهارات التدخل وقت الأزمات تراوحت ما بين (2.03-2.26)، فقد احتل مجال مهارات التخطيط لإدارة الأزمة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.26) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.67)، وجاء في المرتبة الثانية مجال مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة بمتوسط حسابي بلغ (2.14) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.62)، أما المجال الذي احتل الدرجة الثالثة فهو مجال مهارات إدارة التقييم والمتابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.12)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.66)، أما المجال الذي احتل المرتبة

الأخيرة فهو مجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.85)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء ككل (2.15) وبانحراف معياري (0.56)، ولدى مقارنة المتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة وللدرجة الكلية لهذه الأداة يتضح أنها جاءت جميعها ضمن مستوى الدرجة المنخفضة مقارنة مع المعيار المعتمد في هذه الدراسة، وهذا يشير إلى أن امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التدخل وقت الأزمات جاء دون المستوى المتوقع (الدرجة المتوسطة).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف امتلاك المرشد التربوي لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغير النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، والتفاعل بينهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المبينة في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات إدارة التخطيط تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة

النوع الاجتماعي	التخصص	1-5 سنوات		6-10 سنوات		10 سنوات فأكثر		المجموع	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	علم نفس	3.4417	0.48	3.6198	0.85	3.8452	0.66	3.7328	0.63
	علم اجتماع	3.5455	0.73	3.7500	0.58	3.5935	0.74	3.6360	0.69
	أخرى	3.6705	0.77	3.7124	0.62	3.6412	0.71	3.6678	0.70
	المجموع	**3.6133**	**0.72**	**3.7079**	**0.60**	**3.6725**	**0.71**	**3.6723**	**0.68**
إناث	علم نفس	3.2639	0.56	4.0417	0.76	4.2778	0.67	3.6818	0.73
	علم اجتماع	3.6818	0.59	3.9444	0.55	3.8095	0.60	3.8061	0.58
	أخرى	3.7868	0.73	3.7241	0.67	3.9430	0.66	3.8438	0.68
	المجموع	**3.7153**	**0.70**	**3.7708**	**0.65**	**3.9117**	**0.64**	**3.8273**	**0.66**
المجموع	علم نفس	3.3750	0.50	3.6667	0.59	3.8741	0.66	3.7257	0.64
	علم اجتماع	3.6136	0.65	3.7986	0.57	3.6835	0.69	3.7019	0.65
	أخرى	3.7287	0.75	3.7173	0.64	3.7687	0.71	3.7452	0.70
	المجموع	**3.6626**	**0.71**	**3.7298**	**0.61**	**3.7611**	**0.70**	**3.7324**	**0.68**

وكذلك إجراء تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التخطيط لإدارة الأزمة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة والتفاعل بينهم، الجدول رقم (11).

جدول رقم (11)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التخطيط لإدارة الأزمة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
النوع الاجتماعي	1.635	1	1.635	3.550	0.05*
الخبرة	3.441	2	1.720	3.736	0.02*
التخصص	0.05	2	0.05	0.05	0.94
النوع الاجتماعي × الخبرة	0.83	2	0.41	0.91	0.40
النوع الاجتماعي × التخصص	0.06	2	0.03	0.07	0.93
التخصص × الخبرة	3.429	4	0.85	1.862	0.11
النوع الاجتماعي × التخصص × الخبرة	0.87	4	0.21	0.47	0.75
الخطأ	268.427	583	0.47		
المجموع	**278.742**	**600**			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

فقد أشارت النتائج أن هناك فروقاً في مهارات التخطيط لإدارة الأزمة لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (f) (3.55)، وبدلالة إحصائية بلغت (α=0.05)، ولصالح الإناث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابتهن (3.83)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور (3.68).

كما ظهرت فروق دالة إحصائياً في مهارات التخطيط لإدارة الأزمة تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (f) (3.76)، وبدلالة إحصائية بلغت (α=0.02)، وللتعرف على مصدر الفروق في مستويات الخبرة فقد تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية في مستويات الخبرة في مهارات إدارة التخطيط للازمة

الخبرة	المتوسط	1-5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
1-5 سنوات	3.6626	-	-0.0672	*-0.0985
6-10 سنوات	3.7298	-	-	-0.0313
أكثر من 10 سنوات	3.7611	-0	-	-

وأشارت النتائج إلى أن المرشدين التربويين ذوو الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) كان لديهم مستوى أفضل في مهارة التخطيط لإدارة الأزمة، مقارنة مع المرشدين ذوي الخبرة المتوسطة والقصيرة.

أما متغير التخصص في مهارة التخطيط لإدارة الأزمة فلم يكن هناك فروق تعزى للتخصص، حيث بلغت قيمة (f) (0.05) وبمستوى دلالة بلغت (α=0.94) إضافة إلى أنه لم يكن هناك فروق تعزى للتفاعل الثنائي والثلاثي بين النوع الاجتماعي والخبرة، والنوع الاجتماعي والتخصص، والتخصص والخبرة، والنوع الاجتماعي والتخصص والخبرة.

أما في مجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة فقد تم استخدام المتوسطـات الحسـابية والانحرافات المعيارية، الجدول رقم (13).

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة والتفاعل بينهم

النوع الاجتماعي	التخصص	1-5 سنوات		6-10 سنوات		10 سنوات فأكثر		المجموع	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	علم نفس	3.8667	0.38	3.8681	0.51	3.9444	0.50	3.9150	0.48
	علم اجتماع	3.6667	0.55	3.9671	0.56	3.8322	0.58	3.8531	0.57
	أخرى	4.0724	0.85	3.9409	0.52	3.7942	0.64	3.8931	0.60
	المجموع	**3.9705**	**0.56**	**3.9365**	**0.52**	**3.8353**	**0.60**	**3.8877**	**0.57**
إناث	علم نفس	3.8889	0.83	4.0556	0.55	4.2963	0.46	4.0303	0.67
	علم اجتماع	3.8889	0.59	4.2346	0.50	3.9746	0.42	4.0000	0.48
	أخرى	4.1990	0.64	4.0790	0.57	4.1603	0.56	4.1484	0.59
	المجموع	**4.1111**	**0.65**	**4.1032**	**0.55**	**4.1083**	**0.53**	**4.1078**	**0.57**
المجموع	علم نفس	3.8750	0.56	3.8889	0.50	3.9679	0.50	3.9311	0.51
	علم اجتماع	3.7778	0.57	4.0340	0.55	3.8915	0.52	3.9100	0.54
	أخرى	4.1357	0.61	3.9990	0.54	3.9489	0.63	4.0053	0.61
	المجموع	**4.0385**	**0.61**	**3.9945**	**0.54**	**3.9364**	**0.59**	**3.9730**	**0.58**

كما تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، الجدول رقم (14).

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
النوع الاجتماعي	1.991	1	1.991	6.020	0.01*
الخبرة	307.	2	0.15	0.46	0.62
التخصص	0.98	2	0.49	1.484	0.22
النوع الاجتماعي × الخبرة	0.26	2	0.13	0.39	0.67
النوع الاجتماعي × التخصص	0.003	2	0.0015	0.006	0.99
التخصص × الخبرة	2.670	4	0.66	2.018	0.09
النوع الاجتماعي × التخصص × الخبرة	0.71	4	0.71	0.53	0.70
الخطأ	192.806	583	331.		
المجموع	**199.727**	**600**			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

فقد أشارت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي فقط، حيث بلغت قيمة (f) (6.02)، وبدلالة إحصائية بلغت (α=0.01) ولصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغت قيمته لهن (4.1)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور (3.88).

ولم تظهر فروق تعزى للخبرة والتخصص ولا للتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة، وكذلك النوع الاجتماعي والتخصص، والتخصص والخبرة، والتفاعل الثلاثي بين النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة.

وفيما يتعلق بمجال مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لفحص الفروق في مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
النوع الاجتماعي	0.16	1	0.16	0.42	0.51
الخبرة	0.72	2	0.36	0.91	0.40
التخصص	0.55	2	0.27	0.70	0.49
النوع الاجتماعي × الخبرة	1.354	2	0.67	1.723	0.17
النوع الاجتماعي × التخصص	0.15	2	0.07	0.19	0.82
التخصص × الخبرة	2.054	4	0.51	1.307	0.26
النوع الاجتماعي × التخصص × الخبرة	0.93	4	0.23	0.59	0.66
الخطأ	229.086	583	0.39		
المجموع	**235.004**	**600**			

أشارت النتائج بأنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائياً بهذا المجال تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص، والتفاعل الثنائي والثلاثي بين هذه المتغيرات.

أما في مجال مهارات إدارة التقييم والمتابعة فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي، لفحص دلالة الفروق في مهارات إدارة التقييم والمتابعة تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، الجدول رقم (16).

جدول رقم (16)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق والاختلاف في مهارات إدارة التقييم والمتابعة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
النوع الاجتماعي	0.86	1	0.86	1.959	0.16
الخبرة	1.394	2	0.69	1.587	0.20
التخصص	1.048	2	0.52	1.193	0.30
النوع الاجتماعي × الخبرة	1.191	2	0.59	1.357	0.25
النوع الاجتماعي × التخصص	0.26	2	0.13	0.30	0.73
التخصص × الخبرة	1.299	4	0.32	0.74	0.56
النوع الاجتماعي × التخصص × الخبرة	0.17	4	0.04	0.097	0.98
الخطأ	255.988	583	0.43		
المجموع	**262.21**	**600**			

أشارت النتائج بأنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائياً بهذا المجال تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص، والتفاعل الثنائي والثلاثي بين هذه المتغيرات.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية على الأداة ككل فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التدخل ككل وقت الأزمات تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لفحص دلالة الفروق في مهارات التدخل وقت الأزمات على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
النوع الاجتماعي	0.63	1	0.63	2.990	0.08
الخبرة	1.128	2	0.56	1.802	0.16
التخصص	0.49	2	0.24	0.79	0.45
النوع الاجتماعي × الخبرة	0.88	2	0.44	1.412	0.24
النوع الاجتماعي × التخصص	0.05	2	0.025	0.057	0.94
التخصص × الخبرة	2.043	4	0.51	1.631	0.16
النوع الاجتماعي × التخصص × الخبرة	0.48	4	0.12	0.38	0.81
الخطأ	182.482	583	0.31		
المجموع	**188.183**	**600**			

أشارت النتائج بأنه ليس هناك فروقاً دالة إحصائياً في المجالات الأربعة مجتمعة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص، والتفاعل الثنائي والثلاثي بين هذه المتغيرات.

الفصل الخامس

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

1.5 الخاتمة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مهارات التدخل الإرشادي لإرشاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى التعرف على الاختلاف في امتلاك المرشد التربوي لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، والتفاعل بينهم، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تم عرضها في الفصل الرابع، وسيتم في هذا الفصل مناقشة هذه النتائج ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما مهارات التدخل الإرشادي لإرشاد الأزمات التي يمتلكها المرشد التربوي في المملكة العربية السعودية؟".

أشارت النتائج أن جميع مهارات التدخل وقت الأزمات في مجالات: التخطيط لإدارة الأزمة، والتعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة، والتدخل أثناء الأزمة، وإدارة التقييم والمتابعة، كانت جميعها ضمن الدرجة المنخفضة، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوهين (Cohen, 1998).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جونست (Gunst, 1977) التي أشارت إلى أن المرشدين التربويين لديهم مهارات تدخل وقت الأزمات ترتبط بالاتصال والتدخل أثناء الأزمة وبدرجة عالية، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بارسونز (Parsons, 1994) التي تناولت مهارات التعامل مع الأزمات كالتدخل أثناء الأزمة وبعد حدوثها، وكذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تومبسون (Thompsns, 1996) والتي أشارت إلى أن المرشدين لديهم درجة مرتفعة من مهارات واستراتيجيات التدخل وقت الأزمات وبعد حدوثها.

واختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة زيادة (1998) التي أشارت بأن المرشدين التربويين في الأردن يمتلكون مهارات التدخل الأساسية بدرجة عالية في حين أن امتلاكهم للمهارات المتقدمة كان بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة باختلاف البرامج الأكاديمية والتأهيلية التي يخضع لها المرشدون التربويين أثناء إعدادهم الأكاديمي، حيث أن هذه البرامج لا تركز على إعداد المرشد التربوي ليمارس العمل الإرشادي بشكل عام وإرشاد الأزمات بشكل خاص، فغالبية أفراد عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلات تربوية مثل اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والتربية الرياضية، وغيرها من التخصصات، وقلة منهم يحملون مؤهلات من علم النفس والإرشاد، وعلم الاجتماع؛ لأن الأعداد في مجال التدخل وقت الأزمات يحتاج من المرشد التربوي أن يكون خاضعاً للتدريب على مهارات الاتصال، والمهارات التشخيصية، إضافة إلى المعرفة السيكولوجية بالأزمات من حيث التعرف على الظروف المصاحبة للأزمة ومراحل تطورها ومشاعر الأفراد خلال الأزمة، وبعض المهارات اللازمة للمرشد للتعامل مع إرشاد الأزمات، إضافة إلى الأعداد في مجال التخطيط لإدارة الأزمة، والتدخل أثناء حدوث الأزمة وبعدها، فقد أشارت دراسة دوركان (Durkan, 2002) إلى أن أعداد المرشدين المدرسيين للتدخل وقت الأزمات كان من خلال التأهيل الأكاديمي ودراسة مساقات متخصصة في مهارات واستراتيجيات التدخل وقت الأزمات.

كما يمكن تفسير انخفاض درجة امتلاك المرشدين التربويين لمهارات التدخل وقت الأزمات لضعف الإعداد المهني حيث أن برامج الأعداد التي يخضع لها المرشدين التربويين تركز على المهارات العامة في الإرشاد وهي ليست ذات علاقة بإرشاد الأزمات وإدارتها.

2.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل يختلف امتلاك المرشد التربوي لمهارات إرشاد الأزمات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، والخبرة، والتفاعل بينهم؟

أشارت النتائج أن هناك اختلافاً في مهارة التخطيط لإدارة الأزمة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي كان مستوى مهارات التخطيط لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة بارسونز (Parsons, 1994) وكذلك مع دراسة تومبسون (Thompsns, 1996) ودراسة زيادة (1998).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن كل من المرشدين والمرشدات التربويين من أفراد العينة يتبعون إدارات مستقلة لها برامجها وخططها التدريبية الخاصة بها، فالإناث لديهن اهتمام أعلى في مهارة التخطيط بسبب انتمائهن للعمل في المجال التربوي مقارنة مع الذكور الذين تتسع أمامهم فرص العمل في عدة مجالات مهنية.

كما أشارت النتائج أن هناك اختلافاً في مهارة التخطيط لإدارة الأزمات أيضاً تبعاً لمتغير الخبرة، حيث أن المرشدين الذين لديهم خبرة طويلة في العمل الإرشادي، كان لديهم مستوى أفضل في مهارات التخطيط لإدارة الأزمات، مقارنة بأصحاب الخبرات القصيرة والمتوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيادة (1998)، فعامل الخبرة الطويلة يتيح المجال أمام المرشدين إلى اكتساب خبرات إرشادية يمكن توظيفها في التعامل مع الأزمات، كذلك أشارت النتائج إلى أنه ليس هناك فروق تعزى للتخصص أو التفاعل الثنائي أو الثلاثي بين النوع الاجتماعي، والخبرة، والتخصص، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة المتمثلة بعدد سنوات الخدمة دون وجود مواقف تستدعي استخدام مهارات مرتبطة بالأزمات أو عدم وجود دورات تدريبية تعزز مهارات المرشدين في التدخل وقت الأزمات، فإن مهارات المرشدين على اختلاف تخصصاتهم، وخبراتهم سوف تبقى في نفس المستوى.

أما مهارة "التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة"، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى للجنس، وقد كان مستوى هذه المهارات لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، فالمرشدين والمرشدات يتبعون إدارات

مستقلة كما أسلفنا، لها برامجها وخططها الخاصة، فالاهتمام لدى الإناث في مهارات التعرف بشكل أعلى منه لدى الذكور وذلك بسبب طبيعتهن البيولوجية التي تستدعى ملاحظة وتقبل ومعرفة الأعراض السلبية لدى الطلبة، ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة.

أما فيما يتعلق بأثر التفاعل بين المتغيرات على التعرف على الطلبة الذين لديهم أعراض ما بعد الأزمة، أشارت النتائج إلى أنه ليس هناك أثر لتفاعل المتغيرات الثنائي والثلاثي.

وفي مجالي مهارات التدخل أثناء الأزمة ومهارات إدارة التقييم والمتابعة والدرجة الكلية لهذه المهارات، فلم تظهر فروق تعزى للجنس، والتخصص، والخبرة والتفاعل الثنائي والثلاثي بين هذه المتغيرات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اكتساب وتفعيل مهارات التدخل أثناء حدوث الأزمة، ومهارة إدارة التقييم والمتابعة يحتاج من المرشدين أن يتعرضوا لتجارب وخبرات سابقة حتى يتمكنوا من تحقيق إجراءات التدخل أثناء الأزمة، وإجراءات التقييم والمتابعة، وإن ما يمارسه المرشدون فعلياً أثناء حدوث الأزمات هي إجراءات إدارية فقط مرتبطة بالأنظمة والتعليمات المدرسية، مما يقلل فرصة توظيف جميع المهارات الإرشادية للتدخل وقت الأزمات وبصورة فعالة، وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج السؤال الأول الذي يظهر المستوى المنخفض لممارسة المرشدين لهذه المهارات، ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة.

3.5 التوصيات

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يلي:

1. العمل على تعيين المرشدين التربويين ممن يحملون درجات علمية في الإرشاد والصحة النفسية.
2. العمل على استحداث أقسام للإرشاد النفسي والتربوي بجامعات المملكة؛ لرفد المجال التربوي بمرشدين محيطين بالإرشاد وخاصة إرشاد الأزمات.

3. رفع مستوى المرشدين العاملين في الميدان التربوي وإخضاعهم لدورات وورش عمل متقدمة في مجال إرشاد الأزمات.
4. العمل على افتتاح مراكز متقدمة لإرشاد الأزمات في مناطق المملكة المختلفة للمساهمة في تنمية مهارات المرشدين والمرشدات للتعامل مع إرشاد الأزمات
5. استحداث أقسام في وزارة التربية والتعليم (بنين وبنات) والإدارة التعليمية تكون مسؤولة عن متابعة الأزمات في المدارس والتعامل معها وفق تكنيكات ومهارات إرشادية علمية.
6. إجراء المزيد من الدراسات حول الأزمات المدرسية، في ضوء متغيرات شخصية ومهنية ولفئات ذات علاقة بإدارة الأزمات.

المراجع

أ. المراجع العربية

الأنصاري، بدر محمد. (1998). دراسة انتشار الحالات النفسية لدى الكويتيين في مرحلة ما بعد العدوان العراقي، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، العدد (89). ص227-302.

ديروجروف، إتلي. (1994). **دليل بناء الخطة المدرسية لمواجهة الأزمات والطوارئ**، ترجمة: صبري الربيحات، وزهير زكريا، منظمة الأمم المتحدة (اليونسف) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، المؤسسة الصحفية الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، رنا. (1999). **الأزمات التي يواجهها طلبة المدارس من وجهة نظر المرشدين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

زيادة، أحمد رشيد. (1998). **مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

عبد الخالق، أحمد. (1998). **الصدمة النفسية مع إشارة خاصة إلى العدوان العراقي على دولة الكويت.** الطبعة الأولى. جامعة الكويت, الكويت.

علي، إسماعيل. (1995). **العلاج النفسي في خدمة الفرد، والتدخل في مواقف الأزمات.** دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.

العماري، رشدي. (1993). **إدارة الأزمات في عالم متغير.** مؤسسة الأهرام، القاهرة.

عودة، أحمد سليمان. (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.

كامل، عبد الوهاب. (2003). **سيكولوجية الأزمات المدرسية، إدارة الأزمات المدرسية.** دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الكبيسي، طارق والعطراني، سعد. (1997). عقبى الكرب النفسي لدى طلبة الإعدادية في ضحايا ملجأ العامرية. **المجلة العربية للطب النفسي**، المجلد (8). العدد (1). ص68-79.

كمال، علي. (1994). **العلاج النفسي الجمعي.** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

مهيدات، محمد وشعبان، فائق. (1997). الظواهر النفسية والاجتماعية لمرض الحروق. **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة.** المجلد (8)، العدد (29)، ص94-102.

الهزايمة، وصفي. (2004). **القيادة وإدارة الأزمات التربوية.** عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (1426هـ). **الكراس الإحصائي للإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (بنين وبنات).**

خطوات التدخل الإجرائية لإرشاد الأزمات. (2005). متوفر عبر الموقع: (www.crisis.counselin.org).

ب. المراجع الأجنبية

Allen,M, (2002). **Crisis Management: What to do When the Unthinkable Happens** , Mackeys of chathman P,L,C

Brown , M.A. (2000). **Crisis Emergency Preparedness Planning In a Public School in Luzerne County: A Case Study Analysis**, 824. PhD. thesis, Temple University California.

Butler, J. (1996). **Suicide Prevention Intervention Activities as Reported Suicides in Texas School Districts**, 57, PhD. Thesis, University of Houston, Houston, USA.

Carol, nation. (2001). Managing crisis "**National Association of Elementary School Principle**, 6(3)

Cohen, S.E. (1998). **Principle Experience With School Crises**, 59, PhD. Thesis, university of Virginia, Virginia, USA.

Cowie, Helen & Sharp, Sonia. (1998). **Counseling & Supporting Children in Distress**, London, SAGE Publication Ltd.

Durkan, A,. (2002). school crisis response: expecting the unexpected, **Journal Education Leadership**,52(3),pp79-83.

Eldred, Susan Maire (1996). **The Effect of crisis intervention Team Training on Coping Skills, Anxiety and Reaniness for Incidents of School Voilance**. (Doctoral Dissertation, United States International University (0525) degree: EDD, in 1995 191P). Order No. AAC 9608290.

Gentry, E Charles. (1994). **Crisis Intervention Child Abuse and Neglect**. April 6, 2001, by webmaster_nccanch@calib.com.

Gunst, Robert Oscar. (1977). Crisis Intervention In Home And School. (Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado In 1976). **Dissertation Abstract International**, 37 (7) 4204-A.

Oastes, k (1998) **Crisis Management Planning For the Inevitable**. Amcom , New York.

Palmo, B, Muro, J and Kottman,T (1988) **Guidance and Counseling in the Elementary and Middle School: Practical Approach,** Brown & Bench mark publisher.

Parsons, L. (1994). **AN Analysis of Crisis Conflict Resolution Strategies Preferred by Washington State Public High School Principals,** 174, PhD. Thesis Gonzaga University, Washington, USA.

Pietrofeas, J. Hoffman, A. Aplete, H. and Pointo, V. (1984). **Counseling: An Introduction,** 2nd Ed. Boston: Houghton, Mifflin.

Poland , S & Pitcher ,G(1992) **Best Practices in Crisis intervention. Silver Spring**: national association pf school psychology.

Rosen, A (1996). **Crisis Management In The Community, Tin Me Cartney Snap**, Muntauner Quoted in the Weaked Australian 18-19.

Steel,l & raider,M, (1991). **Crisis Response in Our School an Overview**, the American academy of experts traumatic stress,inc

Thompson, R, A (1993) Post-Traumatic Stress And Post Traumatic Loss Debriefing: Brief Strategic Intervention For Survivors of Sudden Loss, **The School Counselor**, (41)(2) .p.16-21.

Thompson, R, A .(1996). Being Prepared For Suicide Or Student Death In School, Strategies To Store Equibrium, **Journal of Mental Health Counseling**, (16) (3) p.213-222.

الملحق (أ)

رسالة المحكمين

بسم ا الرحمن الرحيم

المحكم الدكتور...المحترم:

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

وبعد

يهدف الباحث إلى القيام ببناء أداة لقياس مدى إمتلاك المرشد التربوي لمهارات إرشاد الأزمات، ولما كنتم من ذوي الخبرة والاهتمام والدراية بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بمساعدتي في تحكيم هذه الأداة، راجياً إجراء ما ترونه مناسباً بالإضافة أو التعديل أو الحذف، وذلك بوضع إشارة (□) في المكان الذي ترونه منسباً، علماً بأن احتمالات الاستجابة لفقرات المقياس هي:

- عالية جداً (5) درجات.
- عالية (4) درجات.
- متوسطة (3) درجات.
- منخفضة (2) درجة.
- منخفضة جداً (1) درجة.

شاكر لكم حسن تعاونكم

الباحث: يحيى بن محمد العطوي

البعد الأول: مهارة التخطيط لإدارة الأزمات

ويقصد به التصور المسبق لوضع خطة إجرائية لإدارة الأزمات والتخفيف من آثارها السلبية على الأفراد المسترشدين

الرقم	الفقرات	مناسبتها اللغوية		انتمائها للبعد		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
.1	تشكيل فريق تدخل وقت الأزمات.					
.2	أوزع الأدوار على فريق التدخل وقت الأزمات.					
.3	أصدر نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الأزمة.					
.4	الاحتفاظ بخطة إجرائية للتعامل مع الأزمات وقت حدوثها.					
.5	أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية.					
.6	التخطيط لاستثمار طاقات الطلبة وتوجيهها للتعبير عن مشاعرهم أثناء الأزمة.					
.7	يمكنني مخاطبة وفهم المسترشدين من فئات مختلفة عمرياً واجتماعياً.					
.8	توعية المعلمين حول الآثار السلبية الناجمة عن الأزمات.					
.9	أستطيع إعداد قائمة إرشادية تساعد المعلمين للاستعداد والتدريب على الاستجابات المختلفة لمواقف الأزمة.					
.10	يمكنني إقامة جسور بين المدرسة والمجتمع المحلي لمواجهة الأزمات.					
.11	يمكنني أن أقوم بإعداد بدائل موضوعية وواقعية.					

البعد الثاني: مهارة التدخل أثناء حدوث الأزمات

ويقصد به كيفية استقبال الأزمة وإدارتها لتنفيذ الإجراء المناسب لمواجهة الأزمة

الرقم	الفقرات	مناسبتها اللغوية		انتمائها للبعد		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
.1	يمكنني تعديل الأفكار اللامنطقية المرتبطة بالأزمة لدى الطلبة.					
.2	أستطيع تقديم معلومات دقيقة وتفصيلية حول موضوع الأزمة وأسبابها.					
.3	أستطيع تقديم معلومات تفصيلية حول التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة.					
.4	يمكنني إعطاء معلومات تنبوئية للتخفيف من وقع الأزمة.					
.5	أتيح المجال أمام الطلبة للحديث عن مشاعرهم تجاه الحدث.					
.6	أستطيع تقديم مبررات منطقية لتدخلات إرشادية مناسبة وقت الأزمة.					
.7	أمتلك المهارات اللازمة لمساعدة المسترشد في اكتشاف سلوكات بديلة.					
.8	يمكنني إعادة التوازن للطلبة الذين تعرضوا لأزمات والنظر لأنفسهم من جديد.					
.9	أعطي الطلبة توجيهات نحو الأمل والتفاؤل بالمستقبل.					
.10	يمكنني توعية الطلبة حول الإشاعات التي تصاحب حدوث الأزمة.					
.11	يمكنني توجيه الطلبة إلى مراكز الرعاية النفسية.					
.12	أقوم بدور استشاري لتقديم المعلومات لأولياء الأمور حول الأزمة.					
.13	أستطيع مساعدة الطلبة على تطوير أهداف مناسبة.					
.14	أقوم بدور استشاري لتقديم المعلومات لأولياء الأمور حول للأزمة.					
.15	أمتلك مهارات تدريب الطلبة على الاسترخاء العضلي عند حدوث الأزمة.					

البعد الثالث: مهارة التعرف إلى الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة

ويقصد به: كيفية ملاحظة الأعراض الناتجة عن الأزمة أو الصدمة

الرقم	الفقرات	مناسبتها اللغوية		انتماءها للبعد		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
.1	يمكنني التعرف على المشاعر السلبية التي ترافق الأزمة لدى الطلبة كالحزن والعزلة.					
.2	أساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة.					
.3	يمكنني معرفة الأعراض المصاحبة للأزمة مثل (وجع الرأس، شد في العضلات، قصر في النفس).					
.4	أتيح الفرصة للطلبة لمشاهدة أو سماع حوادث تسهم في تطوير أعراض ما بعد الصدمة.					
.5	يشعر الطالب وقت حدوث الأزمة بمشاعر فقدان الأمل بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.					
.6	لدي القدرة على الاستماع لمشاعر الفرد وتشجيعه للتعبير عنها كالغضب والإحباط والمشاعر المؤلمة التي ترافق الأزمة.					
.7	أستطيع إعادة كفاءة الفرد للمستوى الأفضل أو الذي كانت عليه على الأقل قبل الأزمة.					
.8	مساعدة الفرد على تعليمه طرق وتقنيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن الأزمة.					
.9	أستطيع التعرف إلى الطلبة الذين لديهم استعداد لتطوير اضطراب ما بعد الصدمة.					
.10	أستطيع تحديد الأعمال والنشاطات الواجب القيام بها أثناء الأزمة.					

البعد الرابع: مهارة إدارة التدخل بعد حدوث الأزمة والمتابعة

ويقصد به مدى معرفة المرشد بكيفية تقييم إجراءات التدخل الإرشادي للأزمات والمتابعة

الرقم	الفقرات	مناسبتها اللغوية		انتماءها للبعد		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1.	أمتلك المهارات اللازمة لتدري الطلبة على كيفية اتخاذ القرار.					
2.	أقدم التوعية حول مراكز خدمات مراكز الرعاية النفسية في البيئة المحيطة.					
3.	أدرب الطلبة على مهارات التفريغ الانفعالي بعد الأزمة.					
4.	أدرب الطلبة على مهارات حل المشكلات.					
5.	أقوم بتشجيع الأفراد بالانضمام إلى جماعات لإزالة أثر العزلة وتبديد مشاعر الخوف.					
6.	أقوم بالإرشاد الفردي للطلبة الذين تعرضوا للأزمات.					
7.	أستطيع مساعدة الأفراد لتطوير أنماط جديدة من الإدراك والشعور والاستجابات للاستفادة منها بعد الحل الحالي للأزمة.					
8.	أستطيع تدريب الأفراد على توكيد الذات.					
9.	أكون مجموعات إرشاد جماعية للطلبة تمكنهم من لعب أدوار تعبر عن موضوع الأزمة.					
10.	أستطيع التعرف على التوقعات المستقبلية للأفراد نحو موضوع الأزمات أو أزمات مشابهة.					
11.	أستطيع تعليم الطلبة أساليب التكيف يمكن استخدامها تجاه الأزمات في المستقبل.					
12.	أقوم بعقد جلسات إرشاد أسري للأهالي من أجل نقاش موضوع الأزمة.					

الملحق (ب)

الاستبانة بصورتها الأولية

أخي المرشد... أختي المرشدة:

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

وبعد

بين يديك أداة لجمع معلومات حول المهارات الإرشادية اللازمة لإعداد المرشد للتعامل مع الأزمات المدرسية، وسوف تستخدم هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط، وسنحافظ على سريتها.

لذا نرجو الإجابة بكل موضوعية ودقة.

البيانات الأساسية

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

التخصص: ☐ إرشاد وعلم نفس ☐ علم اجتماع ☐ أخرى

الباحث: يحيى بن محمد العطوي

للاستفسار: 0505372973

البعد الأول: مهارة التخطيط لإدارة الأزمات

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1.	تشكيل فريق تدخل وقت الأزمات.					
2.	أوزع الأدوار على فريق التدخل وقت الأزمات.					
3.	أصدر نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الأزمة.					
4.	الاحتفاظ بخطة إجرائية للتعامل مع الأزمات وقت حدوثها.					
5.	أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية.					
6.	التخطيط لاستثمار طاقات الطلبة وتوجيهها للتعبير عن مشاعرهم أثناء الأزمة.					
7.	يمكنني مخاطبة وفهم المسترشدين من فئات مختلفة عمرياً واجتماعياً.					
8.	توعية المعلمين حول الآثار السلبية الناجمة عن الأزمات.					
9.	أستطيع إعداد قائمة إرشادية تساعد المعلمين للاستعداد والتدريب على الاستجابات المختلفة لمواقف الأزمة.					
10.	يمكنني إقامة جسور بين المدرسة والمجتمع المحلي لمواجهة الأزمات.					
11.	يمكنني أن أقوم بإعداد بدائل موضوعية وواقعية.					

البعد الثاني: مهارة التدخل أثناء حدوث الأزمات

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1.	يمكنني تعديل الأفكار اللامنطقية المرتبطة بالأزمة لدى الطلبة.					
2.	أستطيع تقديم معلومات دقيقة وتفصيلية حول موضوع الأزمة وأسبابها.					
3.	أستطيع تقديم معلومات تفصيلية حول التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة.					
4.	يمكنني إعطاء معلومات تنبوئية للتخفيف من وقع الأزمة.					
5.	أتيح المجال أمام الطلبة للحديث عن مشاعرهم تجاه الحدث.					
6.	أستطيع تقديم مبررات منطقية لتدخلات إرشادية مناسبة وقت الأزمة.					
7.	أمتلك المهارات اللازمة لمساعدة المسترشد في اكتشاف سلوكات بديلة.					
8.	يمكنني إعادة التوازن للطلبة الذين تعرضوا لأزمات والنظر لأنفسهم من جديد.					
9.	أعطي الطلبة توجيهات نحو الأمل والتفاؤل بالمستقبل.					
10.	يمكنني توعية الطلبة حول الإشاعات التي تصاحب حدوث الأزمة.					
11.	يمكنني توجيه الطلبة إلى مراكز الرعاية النفسية.					
12.	أقوم بدور استشاري لتقديم المعلومات لأولياء الأمور حول الأزمة.					
13.	أستطيع مساعدة الطلبة على تطوير أهداف مناسبة.					
14.	أقوم بدور استشاري لتقديم المعلومات لأولياء الأمور حول للأزمة.					
15.	أمتلك مهارات تدريب الطلبة على الاسترخاء العضلي عند حدوث الأزمة.					

البعد الثالث: مهارة التعرف إلى الطلبة الذين لديهم أعراض قلق ما بعد الأزمة

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1.	يمكنني التعرف على المشاعر السلبية التي ترافق الأزمة لدى الطلبة كالحزن والعزلة.					
2.	أساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة.					
3.	يمكنني معرفة الأعراض المصاحبة للأزمة مثل (وجع الرأس، شد في العضلات، قصر في النفس).					
4.	أتيح الفرصة للطلبة لمشاهدة أو سماع حوادث تسهم في تطوير أعراض ما بعد الصدمة.					
5.	يشعر الطالب وقت حدوث الأزمة بمشاعر فقدان الأمل بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.					
6.	لدي القدرة على الاستماع لمشاعر الفرد وتشجيعه للتعبير عنها كالغضب والإحباط والمشاعر المؤلمة التي ترافق الأزمة.					
7.	أستطيع إعادة كفاءة الفرد للمستوى الأفضل أو الذي كانت عليه على الأقل قبل الأزمة.					
8.	مساعدة الفرد على تعليمه طرق وتقنيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن الأزمة.					
9.	أستطيع التعرف إلى الطلبة الذين لديهم استعداد لتطوير اضطراب ما بعد الصدمة.					
10.	أستطيع تحديد الأعمال والنشاطات الواجب القيام بها أثناء الأزمة.					

البعد الرابع: مهارة إدارة التدخل بعد حدوث الأزمة والمتابعة

الرقم	الفقرات	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.1	أمتلك المهارات اللازمة لتدري الطلبة على كيفية اتخاذ القرار.					
.2	أقدم التوعية حول مراكز خدمات مراكز الرعاية النفسية في البيئة المحيطة.					
.3	أدرب الطلبة على مهارات التفريغ الانفعالي بعد الأزمة.					
.4	أدرب الطلبة على مهارات حل المشكلات.					
.5	أقوم بتشجيع الأفراد بالانضمام إلى جماعات لإزالة أثر العزلة وتبديد مشاعر الخوف.					
.6	أقوم بالإرشاد الفردي للطلبة الذين تعرضوا للأزمات.					
.7	أستطيع مساعدة الأفراد لتطوير أنماط جديدة من الإدراك والشعور والاستجابات للاستفادة منها بعد الحل الحالي للأزمة.					
.8	أستطيع تدريب الأفراد على توكيد الذات.					
.9	أكون مجموعات إرشاد جماعية للطلبة تمكنهم من لعب أدوار تعبر عن موضوع الأزمة.					
.10	أستطيع التعرف على التوقعات المستقبلية للأفراد نحو موضوع الأزمات أو أزمات مشابهة.					
.11	أستطيع تعليم الطلبة أساليب التكيف يمكن استخدامها تجاه الأزمات في المستقبل.					
.12	أقوم بعقد جلسات إرشاد أسري للأهالي من أجل نقاش موضوع الأزمة.					

الملحق (ج)

الاستبانة بصورتها النهائية

أخي المرشد... أختي المرشدة:

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته

وبعد

بين يديك أداة لجمع معلومات حول المهارات الإرشادية اللازمة لإعداد المرشد للتعامل مع الأزمات المدرسية، وسوف تستخدم هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط، وسنحافظ على سريتها.

لذا نرجو الإجابة بكل موضوعية ودقة.

البيانات الأساسية

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ 1-5 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

التخصص: ☐ إرشاد وعلم نفس ☐ علم اجتماع ☐ أخرى

الباحث: يحيى بن محمد العطوي

للاستفسار: 0505372973

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
.1	أقوم بتشكيل فريق تدخل وقت الأزمات.					
.2	أوزع الأدوار لفريق التدخل وقت الأزمات.					
.3	أصدر نشرات توعية للطلبة حول التصرف وقت الأزمة.					
.4	أحتفظ بخطة إجرائية للتعامل مع الأزمات وقت حدوثها.					
.5	أراجع الإجراءات المخطط لها للقيام بتدريبات تجريبية.					
.6	أخطط لاستثمار طاقات الطلبة لتوجيهها في إدارة الأزمات.					
.7	أتواصل مع كافة الطلبة المسترشدين من فئات عمرية واجتماعية مختلفة.					
.8	أقوم بتوعية الآباء والمعلمين حول الآثار السلبية للأزمات.					
.9	أعد قائمة إرشادية سلوكية لمساعدة المعلمين في مواجهة وإدارة الأزمات.					
.10	أعد خطة إجرائية للتفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة للتقليل من الآثار السلبية للأزمات.					
.11	أستثمر خامات البيئة المحيطة في التخطيط لمواجهة وإدارة الأزمات.					
.12	أقوم بإعداد بدائل موضوعية وواقعية للتعامل مع الأزمات.					
.13	أساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالأزمة.					
.14	يمكنني ملاحظة المشاعر السلبية المرتبطة بالعزلة المصاحبة للأزمة.					
.15	يمكنني التعرف إلى مشاعر الحزن المرتبطة بالأزمة.					
.16	يمكنني ملاحظة الأعراض الجسمية المرتبطة بالأزمة، كشد العضلات والألم في الرأس، وضيق التنفس.					
.17	أتقبل الطالب المسترشد الذي يمر بأزمة تقبلاً غير مشروط.					
.18	يمكنني التعرف إلى مشاعر فقدان الأمل في المحيط الاجتماعي لدى الطالب المسترشد الذي يمر بالأزمة.					
.19	أتيح الفرصة للطلبة لمشاهدة أو سماع حوادث تسهم في ظهور أعراض ما بعد الصدمة لديهم.					
.20	يمكنني التعرف إلى الطلبة الذين لديهم استعداد لتطوير اضطراب ما بعد الصدمة.					
.21	أقوم ببناء علاقة إرشادية دافئة مع كافة طلبة المدرسة.					
.22	أقدم معلومات تفصيلية حول الأزمة وأسبابها.					
.23	أحدد النشاطات والأعمال الواجب القيام بها أثناء الأزمة.					
.24	أحدد التوقعات المستقبلية المرتبطة بالأزمة.					

الرقم	الفقرات	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
.25	أوجه الطلبة للأفكار اللامنطقية المرتبطة بالأزمة.					
.26	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمات لاكتساب سلوكات بديلة.					
.27	أقدم مبررات منطقية لتدخلات إرشادية مناسبة وقت الأزمة.					
.28	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمات بإعادة التوازن والنظر لأنفسهم بإيجابية.					
.29	أعطي الطلبة الذين تعرضوا لأزمات توجيهات نحو الأمل والتفاؤل بالمستقبل.					
.30	أقوم بتوعية الطلبة حول الإشاعات التي ترافق الأزمة.					
.31	أساعد الطلبة الذين تعرضوا لأزمة في تطوير أهداف واقعية ومناسبة.					
.32	أدرب الطلبة على مهارة الاسترخاء عند تعرضهم لأزمة.					
.33	أدرب الطلبة على أساليب وتقنيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن الأزمة.					
.34	أدرب الطلبة على إجراءات التفريغ الانفعالي بعد الأزمة.					
.35	أدرب الطلبة على مهارة اتخاذ القرار.					
.36	أدرب الطلبة على مهارة حل المشكلات.					
.37	أوجه الطلبة إلى مراكز الرعاية النفسية ذات العلاقة بالأزمة.					
.38	أقدم الإرشاد الفردي للطلبة الذين تعرضوا لأزمات.					
.39	أتابع مدى تقدم الحالات التي مرت بأزمة.					
.40	أعقد جلسات إرشاد أسري للآباء حول موضوع الأزمات.					
.41	أقوم بإشراك الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في جماعات إرشادية وأتابع تقدمهم في ذلك.					
.42	ألاحظ مدى فعالية الأساليب الإرشادية التي اتبعتها في التعامل مع أصحاب الأزمات.					
.43	ألاحظ مدى نجاح الطلبة الذين تعرضوا لأزمات في مجال توكيد الذات لديهم.					
.44	أتابع مدى قدرة الطلبة المسترشدين في المجموعات الإرشادية على لعب الدور للتعبير عن الأزمة.					
.45	أتابع مدى قدرة المسترشدين الذين تعرضوا لأزمات حول تطوير أنماط سلوكية جديدة.					